الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى



جامعة قاريونس

مجلة علمية محكمة تصدر سنويا العدد: 35 السنة: 2011

مجلة كلية الآداب

منشورات جامعة قاريونس

مجلة كلية الآداب

تأسست سنة 1958م

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية تهتم بنشر البحوث والدراسات الموثقة في مجال العلوم الإنسانية .

وتصدر مرة كل عام عن كلية الاداب ،جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.

ولاتعبر الآراء التي بالمجلة إلاّ عن رأي أصحابها، ولاتمثل وجهات نظر هيأة التحرير أو الكلية.

المقالات التي ترد إلي المجلة لا تُرَد إلي أصحابها؛ نشرت أو لم تنشر.

جميع المراسلات ومواد التحرير ترسل إلى العنوان التالي:

مكتب مجلة كلية الآداب

كلية الآداب- جامعة قاريونس

بنغازي- ليبيا

يُرجى إرسال نسختين من كل مقال أو بحث

تلفاكس:0612228824

البريد الإلكتروني art.fact.@lttnet.net

رؤساء تحرير مجلة كلية الاداب
منذ تأسيسها في سنة 1958م حتى الان

1. الدكتور مختار مصطفى بورو (1968 إلى1972).
2. الدكتور سعيد الأفغاني(1973إلى 1975).
3. الدكتور إدريس صالح الحرير(1976).
4. الدكتور رجب مفتاح أبودبوس(1980 إلى 1983).
5. الدكتور عقيل محمد البربار(1984).
6. الدكتور ميلاد أبوسلامة المقرحي(1985 إلى 1993).
7. الدكتور محمد محمد بالروين(1995إلى 1996).
8. الدكتور ميلاد ابوسلامة المقرحي(2000إلى 2005).
9. الأستاذ الدكتور محمد المبروك الدويب(2006-.......).

شروط النشر في مجلة كلية الآداب

اولاً : تهدف المجلة إلى نشر الأنماط التالية من البحوث و المقالات :

أ. بحث أو مقالة يعتمد أساساً على دراسة ميدانية أو وثائقية لم يسبق استخدامها من قبل ، أو دراسة قائمة على استعمال وثائق أو مخطوطات سبق استعمالها شريطة أن يتناولها الباحث بطريقة مغايرة تنجم عنها نتائج جديدة.

ب. بحث أو مقالة يعتمد على اقتراحات نظرية على أن تكون دراسة رائدة لم يسبق نشرها.

ج. إن الفرق بين البحث و المقالة لدى مجلة كلية الآداب ينحصر في تقييم هيأة التدريس التحرير للعناصر الأساسية الواردة في كل بحث أو مقال.

اولاً : الاصالة في البحث.

ثانياً : نوعية المصادر التى اعتمد عليها الكاتب في حالة استخدام أية مصادر .

ثالثاً : حجم الدراسة ومدى الجهد الذي بذل فيها.

ثانياً : تطلب هيأة التحرير من صاحب المادة المقدمة للنشر مايلي:

1. يجب أن يكتب عنوان البحث أو المقال على صفحة منفردة بوضوح بالإضافة إلى اسم الكاتب و عنوانه للمراسلة وبعض المعلومات الأساسية الأخرى كمكان العمل و البحوث التى قام بنشرها.
2. أن يكون للبحث أو المقال مقدمة تثار فيها المشكلة الماثلة بوضوح وأن تطرح الإجابة في متن البحث أو المقال بأسلوب منطقي سلس ، ومن ثم الوصول إلى نتيجة للقضية أو المسائل المطروحة .
3. المجلة لا تنشر أي بحث أو مقال سبق نشرة.
4. يمكن نشر بحث و مقال يعتمد كاتبة على مصادر ثانوية إذا ما جاء بفكرة جديدة لم يسبق طرحها أو نشرها .

5. فيما يخص استعمال المصادر فإن سياسة هيأة التحرير المجلة تلزم المؤلف بأن يعطى الاقتباسات و التعليقات أرقاماً مسلسلة في المتن وتلحق هوامش كل صفحة بأخرها ويكتب المؤلف الذي اقتبس منه ثلاثياً عنوان المصدر و الجزء إن وجد ، ومكان النشر و السنة وتاريخ النشر و الصفحة أو الصفحات التي اقتبس منها.

6. يرفق بكل بحث أو مقال مقدم النشر ملخص قصير في حدود المائة كلمة يبين فيه الكاتب الغرض من الدراسة وتحديد أبعاد المشكلة المطروحة بمافي ذلك ذكر بعض الشئ عن طبيعة البيانات المستعملة وطريقة تحليلها وينبغي أن يشير هذا الملخص إلى النتائج العامة التي توصل إليها الكاتب .

7. من سياسة مجلة كلية الآداب أن تحال مادة مقدمة للنشر إلى قارئين كحد أقصى لتقييمها إذا ما نالت استحسان المقيمين فإنها تعاد إلى الكاتب لإبداء الرأي وإجراء التعديلات النهائية إذا تطلب الأمر ذلك قبل النشر.

لهيأة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث أو مقال أو دراسة تتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

محتويات العدد35

مجالات البصمة الوراثية و حجيتها
في الإثبات

أ.د.أسامة محمد الصلابي
قسم الدراسات الإسلامية –كلية الاداب
بجامعة قاريونس

المبحث الأول

البصمة الوراثية

المسألة الاولى :

ماهية البصمة الوراثية : -

من أهم فوائد معرفة بصمات الأصابع الاستدلال بها علي مرتكبي الجرائم من خلال ما ينطبع من بصماقم علي الأجسام المصقولة في محل الجريمة ، فهي قرينة قوية في التعرف علي الجناة ، ولقد تجاوزت الاكتشافات الطبية الحديثة معرفة هــذه الخاصية من جسم الإنسان إلي اكتشاف خواص كثيرة فيه وإدراك مدي تأثير تلك الخواص في الوراثة عن طريق أجــزاء من جسم الإنسان من دم أو شعر أو مني ، أو بول أو غير ذلك .

وقد دلت الاكتشافات الطبية أنه يوجد في داخل النواة التي تســتقر في خليــة الإنســان (46) مــن الصــبغيات (الكروموسومات) وهذه الكروموسومات تتكون من المادة الوراثية – الحمض النووي الريبوري اللأكسجيني – والذي يرمز إليه بـــ (دنا) أي الجينات الوراثية ، وكل واحد من الكروموسومات يحتوي علي عدد كبير من الجينات الوراثية قد تبلغ في الخلية البشرية الواحدة إلي مائة ألف مورثة جينية تقريباً وهذه المورثات الجينية هي التي تتحكم في صفات الإنسان ، والطريقة التي يعمل بها ، بالإضافة إلي وظائف أخرى تنظيمية للجينات .

وقد أثبتت التجارب الطبية الحديثة بواسطة وسائل تقنية في غاية التطور والدقة : **أن لكل إنسان جينوماً بشرياً يختص به دون سواه ، لا يمكن أن يتشابه فيه مع غيره أشبه ما يكون ببصمة الأصابع في خصائصها بحيــث لا يمكــن تطــابق الصفات الجينية بين شخص وآخر حتى وإن كانا توأمين .**

ولهذا جري إطلاق عبارة (**بصمة وراثية**) للدلالة علي تثبيت هوية الشخص أخذاً من عينة الحمض النووي المعــروف بـــ (دنا) الذي يحمله الإنسان بالوراثة عن أبيه وأمه ، إذ أن كل شخص يحمل في خليته الجينية (46) من صــبغيات الكروموسومات ، يرث نصفها وهي (23) كروموسوماً عن أبيه بواسطة الحيوان المنوي ، والنصف الأخر وهــي (23) كروموسوماً يرثها عن أمه بواسطة البويضة وكل واحد من هذه الكروموسومات والتي هي عبارة عــن جينــات الأحماض النووية المعروف باسم(دنا) ذات شقين ويرث الشخص شقاً منها عن أبيه والشق الأخر عن أمه فينتج عــن ذلك كروموسومات خاصة به لا تتطابق مع كروموسومات أبيه من كل وجه ن ولا مع كروموسومات أمه من كل وجه وإنما جاءت خليطاً منهما [1]

وبهذا الاختلاط اكتسب صفة الاستقلالية عن كروموسومات أي من والديه مع بقاء التشابه معهما في بعض الوجــوه ،

---

[1] – ويدل علي ذلك قول الله تعالي ((أنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج)) والأمشاج هي الاخلاط وانظرالآية في سورة الإنسان ، رقم (2)

لكنه مع ذلك لا يتطابق مع أي من كروموسومات والديه ، فضلاً عن غيرهما

قال الدكتور محمد باخطمة: (وتتكون كل بصمة من وحدات كيماوية ذات شقين ، محمولة في المورثـــات وموزعـــة بطريقة مميزة تفرق بدقة بارعة كل فرد من الناس عن الآخر ، وتتكون البصمة منذ فترة الانقسام في البويضـــة الملقحـــة وتبقي كما هي حتي بعد الموت ، ويرث كل فرد أحد شقي البصمة من الأب والأخر من الأم بحيث يكون الشقان بصمة جديدة ، ينقل الفرد أحد شقيها إلي أبنائه ،

وهكذا .....) (2)

وقال الدكتور عبد الهادي مصباح : (الحامض النووي عبارة عن بصمة جينية لا تتكرر من إنسان إلي آخر بنفس التطابق ، وهي تحمل كل ما سوف يكون عليه هذا الإنسان من صفات وخصائص ، وأمراض وشيخوخة ، وعمر ، منذ التقاء الحيوان المنوي للأب ببويضة الأم وحدوث الحمل) (3)

وعلماء الطب الحديث يرون أنهم يستطيعون إثبات الأبوة ، أو البنوة لشخص ما أو نفيه عنه من خلال إجراءات فحص جيناته الوراثية حيث قد دلت الأبحاث الطبية التجريبية علي أن نسبة النجاح في إثبات النسب أو نفيه عن طريق معرفـــة البصمات الوراثية يصل في حالة النفي إلي حد القطع أي بنسبة 100 %أما في حالة الإثبات فإنه يصل إلي قريب مـــن القطع وذلك بنسبة 99 % تقريباً.

وطريقة معرفة ذلك : أن يؤخذ عينة من أجزاء الإنسان بمقدار رأس الدبوس من البول ، أو الدم ، أو الشعر ، أو المني ، أو العظم أو اللعاب أو خلايا الكلية ، أو غير ذلك من أجزاء جسم الإنسان وبعد أخذ هذه العينـــة يـــتم تحليلها ، وفحص ما تحتوي عليه من كروموسومات – أي صبغيات – تحمل الصفات الوراثية ، وهي الجينات ، بعد معرفة هذه الصفات الوراثية الخاصة بالابن وبوالديه يمكن بعد ذلك أن يثبت التحليل بعض هذه الصـــفات الوراثية في الابن الموروثة له عن أبيه لاتفاقهما في بعض هذه الجينات الوراثية فيحكم عندئذ بأبوته لـــه ، أو يقطع بنفي أبوته له ، وكذلك الحال بالنسبة للأم ، وذلك لأن الابن – كما تقدم – يرث عن أبيه نصـــف مورثاته الجينية ، بينما يرث عن أمه النصف الآخر ، فإذا أثبتت التجارب الطبية والفحصـــوات المخبريـــة وجود التشابه في الجينات بين الابن وأبويه ، ثبت طبياً بنوته لهما .

[2] –مناقشات جلسة المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي عن البصمة الوراثية في دورته (15) ، ص ،25 .

[3] – الاستنساخ بين العلم والدين ، ص ، 105 .

وقد تثبت بنوته لأحد والديه بناء علي التشابه الحاصل بينهما في المورثات الجينية بينما ينفي عن الآخر منهما ، بناء علي انتقاء التشابه بينهما في شتي المورثات الجينية [4]

المسألة الثانية : **مجالات العمل بالبصمة الوراثية** :

يري المختصون في المجال الطبي وخبراء البصمات أنه يمكن استخدام البصمات الوراثية في مجالات كثيرة ، ترجـــع في مجملها إلي مجالين رئيسين هما :

1- **المجال الجنائي** : وهو مجال واسع يدخل ضمنه :

الكشف عن هوية المجرمين في حالة ارتكاب جناية قتل ، أو اعتداء ، وفي حالات الاختطاف بأنواعها ، وفي حالـــة انتحال شخصيات الآخرين ونحو هذه المجالات الجنائية .

2- **مجال النسب** : وذلك في حالة الحاجة إلي إثبات البنوة أو الأبوة لشخص ، أو نفيه عنه ، وفي حالة اتهام المرآة بالحمل من وطء شبهة ، أو زنا [5]

---

[4] – انظر: بصمة الوراثة (بصمة الدنا) للدكتور / سفيان العسولي .

[5] – انظر: البصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب إثباتاً ونفياً ، ص ، 13 ، إثبات النسب بالبصمة الوراثية ، ضمن ثبت أعمال الوراثة والهندسة الوراثية (454/1) ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية في إثبات النسب ، ص 19، الموسوعة العربية العالمية (2/3- 334)

المبحث الأول

المسألة الأولى

حكم استخدام البصمة الوراثية في نفي النسب

بعد بيان ماهية البصمة الوراثية ، فإن مقتضي النظر الفقهي لمعرفة حكم استخدام البصمة الوراثية في مجال النسب ، يفرض علي الباحث الشرعي النظر في إمكانية اعتبار البصمة الوراثية قرينة يستعان بها علي إثبات النسب أو نفيه فحسب ، أو اعتبارها طريقاً من طرق إثبات النسب قياساً علي إحدى الطرق الثابتة شرعاً .

غير أني وقبل بيان ذلك أود القول بأن النظريات العلمية الحديثة من طبية وغيرها مهما بلغت من الدقة والقطع بالصحة في نظر المختصين إلا أنها تظل محل شك ونظر ، لما علم بالاستقراء للواقع أن بعض النظريات العلمية المختلفة من طب وغيره يظهر مع التقدم العلمي الحاصل بمرور الزمن إبطال بعض ما كان يقطع بصحته علمياً ، أو علي الأقل أصبح مجال شك ، ومحل نظر ، فكم من النظريات الطبية علي وجه الخصوص – كان الأطباء يجزمون بصحتها وقطعيتها ، ثم أصبحت تلك النظريات مع التقدم العلمي الطبي المتطور ضرباً من الخيال [6]

وهذا أمر معلوم وثابت مما يحتم علي الفقهاء والباحثين الشرعيين التروي في النظر ، وعدم الاندفاع بالأخذ بالنظريات العلمية كأدلة ثابتة توازي الأدلة الشرعية أو تقاربها ، فضلاً عن إحلال تلك النظريات محل الأدلة الشرعية الثابتة [7] أمارات قد تحمل عليه ، أو قرائن قد تدل عليه ، لأن الشارع يحتاط للأنساب ويتشوف علي ثبوتها . ويكتفي في إثباتها بأدنى سبب ، فإذا ما ثبت النسب فإنه يشدد في نفيه ، ولا يحكم به إلا بأقوى الأدلة .

قال ابن قدامه : (فإن النسب يحتاط لإثباته ويثبت بأدنى دليل ، ويلزم من ذلك التشديد في نفيه . وأنه لا ينتفي إلا بأقوى دليل [8] وقال العلامة بن القيم : (وحيث اعتبرنا الشبه في لحوق النسب ، فإنما إذا لم يقاومه سبب أقوي منه ، ولهذا لا يعتبر مع الفراش ، بل يحكم بالولد للفراش وإن كان الشبه لغير صاحبه ، كما حكم النبي صلى الله عليه و سلم في قصة عبد ابن زمْعة بالولد المتنازع فيه لصاحب الفراش و لم يعتبر الشبه المخالف له فأعمل صلى الله عليه و سلم الشبه في حجب سوده حيث انتفي المانع من إعماله في هذا الحكم بالنسبة إليها و لم يعمله في النسب لوجود الفراش) [9] ومن تشديد الشارع في نفي النسب بعد ثبوته أنه حصر نفيه بطريق واحد فقط وهو اللعان ، واشترط لإقامته شروطاً كثيرة

---

[6] – انظرالبصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب إثباتاً ونفياً ، للدكتور نجم عبد الواحد ص 6 ، مناقشات جلسة المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي عن البصمة الوراثية في دورته (15) ، ص 6 .

[7] – انظرمناقشات جلسة المجمع في دورته (15) ص 7 ، موجز أعمال الندوة الفقهية الحادية عشر حول الوراثة والهندسة الوراثية ، ص 85 .

[8] – المغني 769/5

[9] – الطرق الحمية ، ص 201

تحد من حصوله ، وتقلل من وقوعه – وليس هنا موضع بيانها – وبناء علي ذلك فإنه لا يجوز استخدام البصمة الوراثية في نفي نسب ثابت ، كما لا يجوز الاكتفاء بالبصمة الوراثية عن اللعان في نفي النسب بمقتضي نتائجها الدالة علي انتفاء النسب بين الزوج والمولود علي فراشه ، وذلك لأن اللعان حكم شرعي ثابت بالكتاب والسنة والإجماع وله صفة تعبدية في إقامته ، فلا يجوز إلغاؤه ، وإحلال غيره محله ، أو قياس أي وسيلة عليه مهما بلغت من الدقة والصحة في نظر المختصين به .

وإن كان بعض الفقهاء المعاصرين قد ذهبوا إلي جواز الأخذ بالبصمة الوراثية والاكتفاء بها عن اللعان إذا دلت نتائجها على انتفاء النسب بين الزوج والمولود علي فراشه ، معللين لذلك بأن الزوج إنما يلجأ إلي اللعان لنفي النسب عند فقد من يشهد له بما رمي به زوجته ، وحيث إن الفحص من خلال البصمة الوراثية قد يدل علي صحة قول الزوج ، فإنها تكون بمثابة الشهود التي تدل علي صدق الزوج فيما يدعيه علي زوجته في حال ثبوت انتفاء النسب بين الزوج والمولود علي فراشه من خلال نتائج البصمة الوراثية [10] ومع تقديري للقائلين بهذا القول من الفقهاء فإن فيه من المصادمة للنصوص الشرعية ، والجرأة علي إبطالها ، وإلغاء العمل بها ما يحمل علي رد هذا القول وعدم اعتباره ، وذلك لأن الأحكام الشرعية الثابتة لا يجوز إلغاؤها ، أو إبطال العمل بها إلا بنص شرعي يدل علي نسخها وهو أمر مستحيل ، ولأنه لو أقرت الزوجة بصدق زوجها فيما رماها به من الفاحشة فإن النسب يلحق الزوج لقوله صلى الله عليه و سلم (الولد للفراش وللعاهر الحجر) ولا ينتفي عنه إلا باللعان ولأن اللعان يشرع لدرء الحد كاملاً ، ويعلم الزوج أن الحمل منه ، ولكنها زنت بعد الحمل فيريد أن يدرأ الحد عن نفسه باللعان فلا يجوز منعه من هذا الحق الثابت له شرعاً ، فكيف يجوز إلغاء حكم شرعي بناء علي نظريات طبية مظنونة ، والله عز وجل يقول ﴿ وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضي الله ورسوله أمراً أن يكون لهم الخيرة من أمرهم ﴾ [11] وقد جاء في مشروع توصية المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي في دورته الخامسة : (أنه لا يجوز استعمال البصمة الوراثية في نفي النسب اكتفاء باللعان ، ولا استعمالها في نفي نسب من ثبت نسبه بأي دليل شرعي) [12]

وقال الشيخ محمد الأشقر (إنه لن يكون مقبولاً شرعاً استخدام الهندسة الوراثية ، والبصمة الوراثية لإبطال الأبوة التي ثبتت بطريق شرعي صحيح من الطرق التي تقدم بيانها ولكن مجال العمل بالبصمة الوراثية سيكون في إثبات أو نفي أبوة لم تثبت بطريق شرعي صحيح .....) [13]

---

10 – انظر: بحث الشيخ محمد مختار السلامي في ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية 405/1

11 – سورة الأحزاب آية 36

12 – مناقشات جلسة المجمع الفقهي عن البصمة الوراثية في دورته (15) ص 21

13 – إثبات النسب بالبصمة الوراثية ضمن ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية ،454/1

هذا ومع أنه لا يجوز الاكتفاء بالبصمة الوراثية عن اللعان ، فإنه يحسن الاستعانة بها علي اعتبار أنها قرينه قد تحمل الزوج علي العدول عن اللعان فيما إذا ثبت من خلال نتائج البصمة الوراثية أن المولود علي فراشه هو ابنه قد تخلق من مائه ، وهذه مصلحة شرعية يدعو إليها الشرع المطهر ويتشوف إليها لما فيها من تأكيد للأصل الشرعي وهو (أن الولد للفراش) ، ولما فيها من درء مفسدة اللعان وضرره ، فإن أصر الزوج علي طلب اللعان للانتفاء من نسب المولود علي فراشه فذلك حق له لا يجوز منعه منه بناء علي ما ظهر من نتائج البصمة الوراثية من كون المولود المراد نفيه هو ابنه .

ولو أن اللعان تم بين الزوجين ، وانتفى الزوج من الولد ، ثم أكذب نفسه ، وعاد واستلحق الولد بنسبه ، فإنه يلحق به سواءً أكان إستلحاقه بسبب ما ظهر له من نتائج البصمة الوراثية قبل اللعان أو حتي بعده والتي تدل علي أنه ولده ، أو لم يكن استلحاقه بعد اللعان بسبب ، لأن الفقهاء أجمعوا علي أن الملاعن إذا أكذب نفسه واستلحق الولد بعد نفيه فإنه يقبل منه ويلحقه نسبه ، لتشوف الشارع إلي ذلك ، لكن يقام عليه حد القذف إن كانت الزوجة محصنة ، ويعزر إن لم تكن محصنة)[14]

وأما إذا تبين من خلال نتائج البصمة الوراثية صحة ما يدعيه الزوج من كون أن المولود علي فراشه ليس ابنه ، فذلك قرينه تقوى جانب الزوج ، وتؤكد حقه في اللعان .

فالخلاصة أنه لا يجوز الاكتفاء بالبصمة الوراثية عن اللعان علي اعتبار أن نتائجها عند ذوي الاختصاص بها قطعية أو قريبة من القطعية ، وذلك لأن الحكم الشرعي لا يجوز إبطاله وترك العمل به إلا بدليل نصي وهو غير ممكن ، غير أن الحاكم الشرعي يجدر به أن يستفيد من هذه التقنية الحديثة المتطورة وإجراء الفحوصات المخبرية للبصمة الوراثية للاستعانة بها كقرينة من القرائن التي يستعان بها علي التحقق من صحة دعوى الزوج أو عدمها ، بغرض الحيلولة دون وقوع اللعان قدر المستطاع لحض الشارع علي درء ذلك ومنعه ، وتشوفه لاتصال الأنساب وبقاء الحياة الزوجية .

14 - انظر المغني 419/7 /الشرح الكبير 29/5/بداية المجتهد 90/2

المسألة الثانية

حكم استخدام البصمة الوراثية في إثبات النسب

نظراً لتشوف الشارع إلي ثبوت النسب وإلحاقه بأدنى سبب فإن الأخذ بالبصمة الوراثية في مجال إثبات النسب في الحالات التي يجوز فيها الحكم بثبوت النسب بناء علي قول القافة ، أمر ظاهر الصحة والجواز وذلك لأنه إذا جاز الحكم بثبوت النسب بناء علي قول القافة ، لاستنادها علي علامات ظاهرة ، أو خفية مبنية علي الفراسة والمعرفة والخبرة [15]في إدراك الشبه الحاصل بين الآباء والأبناء فإن الأخذ بنتائج الفحص بالبصمة الوراثية ، والحكم بثبوت النسب بناء علي قول خبراء البصمة الوراثية أقل أحواله أن يكون مساوياً للحكم بقول القافة إن لم تكن البصمة أولي بالأخذ بها ، والحكم بمقتضي نتائجها من باب قياس الأولي ، لأن البصمة الوراثية يعتمد فيها علي أدلة خفية محسوسة من خلال الفحوصات المخبرية ، التي علم بالتجارب العلمية صحة نتائجها الدالة علي وجود الشبه ، والعلاقة النسبية بين اثنين أو نفيه عنهما كما قال أحد الأطباء المختصين (أن كل ما يمكن أن تفعله القافة يمكن للبصمة الوراثية أن تقوم به ، وبدقة متناهية [16] .

وقد نص بعض الفقهاء علي ترجيح قول القائف المستند في قوله إلي شبه خفي علي قول القائف المستند في قوله إلي شبه ظاهر ، معللين لذلك : بأن الذي يستند في قوله إلي شبه خفي معه زيادة علم تدل علي حذقه وبصيرته [17].

ومما لا شك فيه أن البصمة الوراثية فيها من زيادة العلم والحذق واكتشاف المورثات الجينية الدالة علي العلاقة النسبية ما لا يوجد مثله في القافة ومع ذلك فإن (القياس وأصول الشريعة تشهد للقافة ، لأن القول بها حكم يستند إلي درك أمور خفية وظاهرة توجب للنفس سكوناً ، فوجب اعتباره كنقد الناقد وتقويم المقوم) [18]، ولأن قول القائف (حكم بظن غالب ، ورأي راجح ممن هو من أهل الخبرة فجاز كقول المقومين) [19] فكذلك الحال بالنسبة للبصمة الوراثية لما فيها من زيادة العلم والمعرفة الحسية بوجود الشبه ، والعلاقة النسبية ما لا يوجد مثله في القافة ، مما يحمل علي الحكم لمشروعية الأخذ بها في مجال إثبات النسب في الحالات التي يجوز فيها الحكم بناء علي قول القافة ، قياساً عليها ، ولأن الأصل في الأشياء – غير العبادات – الإذن والإباحة ، وأخذاً من أدلة الشرع العامة ، وقواعده الكلية في تحقيق المصالح ، ودرء المفاسد لما في الأخذ بالبصمة الوراثية في مجال إثبات النسب من تحقيق لمصالح ظاهرة ، ودرء المفاسد متوقعة

قال العلامة بن القيم رحمه الله : (وأصول الشرع وقواعده والقياس الصحيح يقتضي اعتبار الشبه في لحوق النسب

---

[15] – فليست بحدس ولا تخمين كما يقول منكر والقيافة، بل هي غريزة في الطبع ، تنمي بالعلم والخيرة والتجربة .

وانظرالرد علي من قال بأنها حدس وتخمين في زاد المعاد 421/5

[16] – بعض النظريات الفقهية في البصمة الوراثية للدكتور محمد باخصمة ، ص 26

[17] – انظرمغني المحتاج 491/4 .

[18] – الطرق الحكمية ص 198

[19] – المغني 768/5

والشارع متشوف إلي اتصال الأنساب وعدم انقطاعها ، ولهذا اكتفي في ثبوتها بأدنى الأسباب من شهادة المرآة الواحدة علي الولادة والدعوى المجردة مع الإمكان ، وظاهر الفراش ، فلا يستبعد أن يكون الشبه الخالي عن سبب مقاوم له كافياً في ثبوته ....) [20] وقال أيضاً : (بل الشبه نفسه بينةٌ من أقوي البيانات ، فإنها اسملما يبين الحق ويظهره وظهور الحق هاهنا بالشبه أقوي من ظهوره بشهادة من يجوز عليه الوهم والغلط والكذب ، وأقوي بكثير من فـــراش يقطـــع بعـــدم اجتماع الزوجين فيه) [21]

والأساس في هذا كله مراعاة الشبه الذي يراه المختصون ، فإذا كان ولد تنازعت فيه امرأتان أو تنازع فيه أبوان أو ثلاثة ، أمان أو أكثر فهذا محل البحث ،فيمكن للثقات الذين يعرفون الشبه سواء بالبصمة أو غيرها أن يشهدوا أن هذا ولـــد فلانة ، وهذا ولد فلانة عند الاشتباه .

فالبصمة الوراثية ، والاستدلال بها علي إثبات النسب يمكن أن يقال بأنها نوع من علم القيافة ، وقد تميزت بالبحـــث في خفايا وأسرار النمط الوراثي للحامض النووي بدقة كبيرة ، وعمق ومهارة علمية بالغة ، مما يجعلها تأخذ حكم القيافة في هذا المجال من باب أولىَ فيثبت بالبصمة ما يثبت بالقيافة مع وجوب توفر الشروط والضوابط التي وضـــعها الفقهـــاء في القافة عند إرادة الحكم بإثبات النسب عن طريق البصمة الوراثية [22]

وجاء في توصية ندوة الوراثة والهندسة الوراثية ما نصه : (البصمة الوراثية من الناحية العملية وسيلة لا تكاد تخطـــئ في التحقق من الوالديه البيولوجية ، والتحقق من الشخصية ، ولا سيما في مجال الطب الشرعي ، وهي ترقي إلي مســـتوي القرائن القوية التي يأخذ بها أكثر الفقهاء في غير قضايا الحدود الشرعية ، وتمثل تطوراً عصرياً عظيماً في مجال القيافة الذي يذهب إليها جمهور الفقهاء في إثبات النسب المتنازع فيه ، ولذلك تري الندوة أن يؤخذ بها في كل ما يؤخذ فيه بالقيافة من باب أولي) [23]

وبناء علي ذلك فإنه يمكن الأخذ بالبصمة الوراثية في مجال إثبات النسب في الحالات التالية :

1- حالات التنازع علي مجهول النسب بمختلف صور التنازع التي ذكرها الفقهاء ، سواء أكان التنازع علي مجهول النسب بسبب انتفاء الأدلة أو تساويها ، أو كان بسبب اشترك في وطء شبهه ونحوه . [24]

---

20 - الطرق الحكمية ص 201 .

21 - الطرق الحكمية ص 209 .

22 - انظرالبصمة الجينية وأثرها في إثبات النسب للدكتور حسن الشاذلي ضمن ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية 494/1

23 - ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية في إثبات النسب ص 46 .

24 - حيث ذكر فقهاء الشافعية والحنابلة صوراً كثيرة لكلا النوعين . انظرفي هذا : روضة الطالبين 506/4 ، مغني المحتاج 489/4 -490 والمغني 771/5 والإنصاف 456/6

2- حالات الاشتباه في المواليد في المستشفيات ومراكز رعاية المواليد والأطفال ونحوها ، وكذا الاشتباه في أطفال الأنابيب .

3- حالات ضياع الأطفال واختلاطهم ، بسبب الحوادث والكوارث وتعذر معرفة أهليهم ، [25] وكذا عند وجود جثث لم يمكن التعرف علي هويتها بسبب الحروب ، أو غيرها .

مسائل لا يجوز إثبات النسب فيها بالبصمة الوراثية :

نص بعض الفقهاء علي مسائل لا مجال للقيافة في إثبات النسب بها ، وبالتالي فإنه لا مجال للبصمة الوراثية في إثبات النسب بها ومن هذه المسائل ما يأتي :

الأولى : إذا أقر رجل بنسب مجهول النسب ، وتوفرت شروط الإقرار بالنسب فإنه يلتحق به ، للإجماع علي ثبوت النسب وتوفرت شروط الإقرار بالنسب فإنه يلتحق به ، للإجماع علي ثبوت النسب بمجرد الاستلحاق مع الإمكان ، فلا يجوز عندئذ عرضه علي القافة لعدم المنازع فكذا البصمة الوراثية كالقافة في الحكم هنا [26]

الثانية : إقرار بعض الإخوة بأخوة النسب لا يكون حجة علي باقي الإخوة ، ولا يثبت به نسب ،وإنما تقتصر آثاره علي المقر في خصوص نصيبه من الميراث [27] ولا يعتد بالبصمة الوراثية هنا ، لأنه لا مجال للقيافة فيها [28]

الثالثة : إلحاق مجهول النسب بأحد المدعين بناء علي قول القافة ، ثم أقام الآخر بينة علي أنه ولده فإنه يحكم له به ، ويسقط قول القافة ، لأنه بدل علي البينة ، فيسقط بوجودها ، لأنها الأصل كالتيمم مع الماء [29] فهكذا البصمة الوراثية في الحكم هنا .

حكم استخدام البصمة الوراثية للتأكد من صحة النسب الثابت

سبقت الإشارات إلى أن النسب إذا ثبت بإحدى الطرق الشرعية ، فإنه لا يجوز نفيه البتة ، إلا عن طريق اللعان للدلالة الدالة علي ذلك ، فقد دلت قواعد الشرع أيضاً علي أنه لا يجوز محاولة التأكد من صحة النسب بعد ثبوته شرعاً ، وذلك لاتفاق الشرائع السماوية علي حفظ الضروريات للحياة الإنسانية ومنها

---

25 - انظرمناقشات المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي في دورته (15) ، ص 21 ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول البصمة الوراثية في الكويت ص 47 ، البصمة الجينية وآثارها في إثبات النسب للدكتور حسن الشاذلي ضمن ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية 498/1 .

26 - انظرملخص الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية ، ص 47 ، البصمة الوراثية وأثرها في إثبات النسب ضمن ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية 497/1 .

27 - الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية ، ص 103 – 104 .

28 - ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية ، ص 47 .

29 - انظرالمغني 770/5-771 .

حفظ النسب ، والعرض ، ولما جاءت به هذه الشريعة المباركة من جلب للمصالح ودرء للمفاسد ، وحيث إن محاولة التأكد من صحة الأنساب الثابتة فيه قدح في أعراض الناس وأنسابهم يؤدي إلي مفاسد كـثيرة ، ويلحق أنواعاً من الأضرار النفسية والاجتماعية بالأفراد والأسر والمجتمع ، ويفسـد العلاقـات الزوجيـة ويقوض بنيان الأسر ، ويزرع العداء بين الأقارب والأرحام ، لهذا كله فإنه لا يجوز محاولة التأكد من صحة النسب عن طريق البصمة الوراثية ولا غيرها من الوسائل كما أنه لو تم إجراء الفحص بالبصـمة الوراثيـة للتأكد من نسب شخص من الأشخاص وأظهرت النتائج خلاف المحكوم به شرعاً من ثبوت النسب ، فإنه لا يجوز الالتفات إلي تلك النتائج ، ولازيادة على حكم الشرعي عليها ، لأن النسب إذا ثبت ثبوتاً شرعياً ، فإنه لا يجوز إلغاؤه وإبطاله إلا عن طريق واحد وهو اللعان كما سبق بيانه – ويدل علي ذلـك مـا رواه البخاري ومسلم[30] **عن أبي هريرة رضي الله عنه ، قال** : (**جاء رجل من بني فزارة إلي رسول الله** صلى الله عليه و سلم **فقال** : **ولدت امرأتي غلاماً أسود وهو حينئذ يعرض بنفيه** ، **فقال له النبي** صلى الله عليه و سلم **فهل لك من إبل ؟ قال نعم ، قال** : **فما ألوانها ، قال حمر ، قال** : **هل فيها من أورق ؟ قال** : **إن فيها لورقاً** ، **قال** : **فأني أتاها ذلك ؟ قال عسي أن يكون نزعه عرق** ، **ولم يرخص له** صلى الله عليـه و سلم **في الانتفاء منه**)

فقد دل هذا الحديث علي أنه لا يجوز نفي النسب بعد ثبوته مهما ظهر من أمارات وعلامات قد تدل عليه . قال العلامة بن القيم تعليقاً علي هذا الحديث : (إنما لم يعتبر الشبه ها هنا لوجود الفراش الذي هو أقوي منه ، كما في حديث ابن أم زمعة)[31] فإذا كان لا يجوز نفي النسب بعد ثبوته – بغير اللعان – فإنه لا يجوز أيضاً استخدام أي وسيلة قد تدل علي انتفاء النسب ونفيه عن صاحبه ، لأن للوسائل حكم الغايات ، فما كان وسيلة لغاية محرمة ، فإن للوسيلة حكم الغاية .

ونظراً لحرمة ذلك فإنه يجب علي الجهات المسئولة في البلاد الإسلامية منع ذلك والحيلولة دون حصـوله ، وإيقاع العقوبات الرادعة علي المخالفين حماية لأنساب الناس وصيانة لأعراضهم ، ودرءاً للمفاسد والأضرار عنهم .

---

[30] – في صحيحه 211/4 .

[31] – الطرق الحكمية ص 202

المبحث الثاني

في استخدام البصمة الوراثية في المجال الجنائي

حيث إن البصمة الوراثية تدل علي هوية كل إنسان بعينه ، وأنها أفضل وسيلة علمية للتحقق من الشخصية ، ومعرفة الصفات الوراثية المميزة للشخص عن غيره عن طريق الأخذ من أي خلية من خلايا جسم الإنسان : من الدم أو اللعاب ، أو المني ، أو البول ، أو غير ذلك [32] والاستدلال من خلال نتيجة البصمة الوراثية علي مرتكبي الجرائم ، ومعرفة الجناة عند الاشتباه ، سواء كانت جريمة زنا أو قتل أو اعتداء علي ما دون النفس ، أو سرقة أو حرابة ، أو قضية اختطاف ، أو انتحال لشخصيات الآخرين ، أو غير ذلك من أنواع الجرائم والجنايات علي النفس ، أو العرض أو المال ، فإنه – كما يري المختصون – يمكن الاستدلال عن طريق البصمة الوراثية علي مرتكب الجريمة والتعرف علي الجاني الحقيقي من بين المتهمين من خلال أخذ ما يسقط من جسم الجاني الحقيقي من بين المتهمين من خلال أخذ ما يسقط من جسم الجاني في محل الجريمة وما حوله ، وإجراء تحاليل البصمة الوراثية علي تلك العينات المأخوذة ، ومطابقتها علي البصمات الوراثية للمتهمين بعد إجراء الفحوصات المخبرية علي بصماتهم الوراثية .

فعند تطابق البصمة الوراثية للعينة المأخوذة من محل الجريمة ، مع نتيجة البصمة الوراثية لأحد المتهمين ، فإنه يكاد يجزم بأنه مرتكب الجريمة دون غيره من المتهمين ، في حالة كون الجاني واحداً . وقد يتعدد الجناة ويعرف ذلك من خلال تعدد العينات الموجودة في مسرح الجريمة ، ويتم التعرف عليهم من بين المتهمين من خلال مطابقة البصمات الوراثية لهم مع بصمات العينات الموجودة في محل الجريمة.

ويري المختصون أن النتيجة في هذه الحالات قطعية أو شبه قطعية ولا سيما عند تكرار التجارب ، ودقة المعامل المخبرية ، ومهارة خبراء البصمة الوراثية ، فالنتائج مع توفر هذه الضمانات قد تكون قطعية أو شبه قطعية الدلالة علي أن المتهم كان موجوداً في محل الجريمة . لكنها ظنية في كونه هو الفاعل حقيقة .

---

32 – تقدمت الإشارة إلي ذلك في ماهية البصمة الوراثية .

يقول أحد الأطباء : (لقد ثبت أن استعمال الأسلوب العلمي الحديث بأعداد كثيرة من الصفات الوراثية كدلالات للبصمة الوراثية يسهل اتخاذ القرار بالإثبات أو النفي للأبوة والنسب والقرابة بالإضافة إلي مختلف القضايا الجنائية مثل: التعرف علي وجود القاتل أو السارق ، أو الزاني من عقب السيجارة ، حيث إن وجود أثر اللعاب أو وجود بقايا من بشرة الجاني أو شعرة من جسمه أو من مسحات من المني مأخوذة من جسد المرآة تشكل مادة خصبة لاكتشاف صاحب البصمة الوراثية من هذه الأجزاء . ونسب النجاح في الوصول إلي القرار الصحيح مطمئنة ، لأنه في حالة الشك يتم زيادة عدد الأحماض الأمينية ، ومن ثم زيادة عدد الصفات الوراثية)[33]

بناء علي ما ذكر عن حقيقة البصمة الوراثية ، فإن استخدامها في الوصول إلي معرفة الجاني ، والاستدلال بها كقرينة من القرائن المعينة علي اكتشاف المجرمين ، وإيقاع العقوبات المشروعة عليهم في غير الحدود والقصاص ، أمر ظاهر الصحة والجواز ، لدلالة الأدلة الشرعية الكثيرة من الكتاب والسنة علي الأخذ بالقرائن ، والحكم بموجبها ومشروعية استعمال الوسائل المتنوعة لاستخراج الحق ومعرفته كما سيأتي تفصيل ذلك .

والقول بجواز الأخذ بالبصمة الوراثية في المجال الجنائي في غير قضايا الحدود والقصاص هو ما ذهب إليه الفقهاء في المجامع والندوات العلمية الشرعية التي تم بحث هذه المسألة فيها ، ولم أقف علي خلاف لأحد في حكم هذه المسألة ، حتي في البحوث المفردة لبعض الفقهاء ، فقد جاء في مشروع [34] قرار المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي ما نصه (إن مجلس المجمع الفقهي الإسلامي لرابطة العالم الإسلامي في دورته (15) المنعقد في مكة المكرمة التي بدأت يوم السبت 1419/7/9 هـ الموافق 1998/10/31 م وقد نظر في موضوع البصمة الوراثية ومجالات الاستفادة منها ...... وبعد التدارس والمناقشات قرر المجلس ما يلي :

أولاً : البصمة الوراثية بمثابة دليل يمكن الاعتماد عليها في المجالات التالية :

1- في إثبات الجرائم التي لا يترتب عليها حد شرعي ... الخ)

---

33 – البصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب إثباتاً أو نفياً للدكتور / نجم عبد الواحد ص 5 .

34 – إنما قلت : مشروع قرار ، لأنه لم يصدر بسبب خلاف الأعضاء حول حكم استعمال البصمة في مجال إثبات النسب ، لذا رؤي تأجيله إلي الجلسة القادمة

وجاء في توصية الندوة الفقهية حول الوراثة والهندسة الوراثية ما نصه (البصمة الوراثية من الناحية العلميـــة وسيلة لا تكاد تخطئ في التحقق من الوالدية البيولوجية ، والتحقق من الشخصية ، ولا سيما في مجال الطب الشرعي ، وهي ترقي إلي مستوي القرائن القوية التي يأخذ بها أكثر الفقهاء في غير قضايا الحدود الشرعية [35] وإنما قيل بمشروعية الأخذ بالبصمة الوراثية كقرينة من القرائن التي يستدل بها علي المتهم في قضايا الجـــرائم المختلفة ، ولكن لا يثبت بموجبها حد ولا قصاص ، لأمرين :

أما **الأول** : فلأن الحد والقصاص لا يثبت إلا بشهادة أو إقرار ، دون غيرهما من وسائل الإثبات عند كثير من الفقهاء

وأما **الثاني** : فلأن الشارع يتشوف إلي درء الحد والقصاص ، لأنهما لا يُدرآن بأدنى شبه أو احتمال .

والشبه في البصمة الوراثية ظاهرة ، لأنها إنما تثبت بيقين هوية صاحب الأثر في محل الجريمة ، أو ما حولـــه ، لكنها مع ذلك تظل ظنية عند تعدد أصحاب البصمات علي الشيء الواحد أو وجود صاحب البصمة قدراً في مكان الجريمة قبل أو بعد وقوعها ، أو غير ذلك من أوجه الظن المحتملة [36]

مستند الحكم الشرعي للأخذ بالبصمة الوراثية في المجال الجنائي :

المستند الشرعي لجواز الأخذ بالبصمة الوراثية في المجال الجنائي هو أنها وسيلة لغاية مشروعة ، وللوســـائل حكم الغايات ، ولما في الأخذ بها في هذا المجال من تحقيق لمصالح كثيرة ، ودرء لمفاســـد ظـــاهرة ، ومـــبني الشريعة كلها علي قاعدة الشرع الكبري ، وهي (جلب المصالح ودرء المفاسد) وأخذاً بما ذهـــب إليـــه جمهور الفقهاء من مشروعية العمل بالقرائن والحكم بمقتضاها ، والحاجة إلي الاستعانة بها علي إظهار الحق ، وبيانه بأي وسيلة قد تدل عليه ، أو قرينة قد تبينه ، استناداً للأدلة الشرعية الكثيرة من الكتاب والسنة الدالة علي ذلك وعملاً بما درج عليه الولاة والقضاة منذ عهد الصحابة رضوان الله عليهم ، ومـــن بعـــدهم في عصور الإسلام المختلفة إلي يومنا هذا من استظهار للحق بالقرائن ، والحكم بموجبها ، كما قال العلامة بن القيم رحمه الله (و لم يزل حذاق الحكام والولاة يستخرجون الحقوق بالفراسة والأمارات فـــإذا ظهـــرت لم

35 – ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية ص 47 .

36 – انظر: ملحق أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية ص 21 .

يقدموا عليها شهادة تخالفها ولا إقراراً ، وقد صرح الفقهاء كلهم بأن الحاكم إذا ارتاب بالشهود فـــرقهم وسألهم كيف تحملوا الشهادة وأين تحملوها ؟ وذلك واجب عليه متي عدل عنـــه أثم وجـــار في الحكـــم ، وكذلك إذا ارتاب بالدعوى سال المدعي عن سبب الحق وأين كان ؟ ونظر في الحال هل يقتضي صـــحة ذلك ؟ وكذلك إذا ارتاب بمن القول قوله ، والمدعي عليه ، وجب عليه أن يستكشف الحال ويسأل عـــن القرائن التي تدل علي صورة الحال ، وقل حاكم أو وال اعتني بذلك وصار له فيه ملكة إلا وعرف المحـــق من المبطل ،وأصل الحقوق إلي أهلها ..) [37]

وقال ابن العربي : علي الناظر أن يلحظ الأمارات والعلامات إذا تعارضت فما ترجح منها قضـــي بجانـــب الترجيح ، وهو قوة التهمة ، ولا خلاف في الحكم بها وقد جاء العمل بها في مسائل اتفقت عليها الطوائف الأربعة ، وبعضها قال بها المالكية خاصة) [38]قد كان القضاة قديماً يستعينون بالقافة لمعرفة آثار أقدام المجرمين ثم مع التقدم العلمي أصبح الأخذ ببصمات الأصابع قرينة من أشهر القرائن في التعـــرف علـــي الجنـــاة ، واكتشاف المجرمين ، وأضحي العمل بها شائعاً في بلاد الإسلام وغيرها [39]ولعله يحسن أن أسوق هنا بعـــض الأدلة من الكتاب والسنة وغيرها في الدلالة علي مشروعية العمل بالقرائن ، والحكم بمقتضاها فمن ذلك :

أولاً : من الكتاب :

قول الله عز وجل ﴿ وشهد شاهد من أهلها إن كان قميصه قد من قبل فصدقت وهو من الكـــاذبين ** وإن كان قميصه قد من دبر فكذبت وهو من الصادقين ** فلما رأي قميصه قد من دبر قال إنه من كيـــدكن إن كيدكن عظيم ﴾ [40]فاعتبر موضع قد القميص دليلاً علي صدق أحدهما ، وقد حكى الله سبحانه وتعالي هذه القصة مقرراً لها [41]

ثانياً من السنة :

وقد ورد في هذا أحاديث كثيرة منها :

---

37 – الطرق الحكمية ص 24 .

38 – تبصرة الحكام لابن فرحون 95/2 ، معين الحكام للطرابلسي ص 166.

39 – انظرالنظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 275/2

40 – سورة يوسف آية رقم (26–28)

41 – انظر: تبصرة الحكام 93/2، النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 213/2

1-عن ابن عمر رضي الله عنهما : (**أن رسول الله** صلى الله عليه و سلم **قاتل أهل خيبر حتى ألجأهم إلي قصرهم ، فغلب علي الزرع والأرض والنخل فصالحوه علي أن يجلوا منها ولهم ما حملت ركابهم ، ولرسول الله** صلى الله عليه و سلم **الصفراء والبيضاء** [42]**وشرط عليهم أن لا يكتموا ولا يغيبوا شيئاً ، فإن فعلوا فلا ذمة لهم ولا عهد فغيبوا مسكاً** [43] **فيه مال وحلي لحي بن أخطب ، كان احتمله معه إلي خيبر حين أجليت بنوا النضير ، فقال رسول الله** صلى الله عليه و سلم **لعم حيي بن أخطب : ما فعل مسك حيي الذي جاء به من النضير ؟ قال : أذهبته النفقات والحروب ، قال العهد قريب والمال أكثر من ذلك ، فدفعه رسول الله** صلى الله عليه و سلم **إلى الزبير ، فمسه بعذاب فقال : قد رأيت حيياً يطوف في خربة هاهنا فذهبوا فطافوا فوجدوا المسك في الخربة**) [44]

فقدا النبي صلى الله عليه و سلم قرينة المال ، وقصر المدة دليلاً علي كذبه في دعواه نفاذ المال فعزره بناء علي هذه القرينة ، فدل علي اعتبار القرائن في إثبات الحقوق إذا لو لم تكن دليلاً شرعياً لما أمر صلى الله عليه و سلم بضربه ، لأنه ظلم ، وهو عليه الصلاة والسلام متره عنه [45]

2-عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال : (أردت الخروج إلي خيبر فأتيت رسول الله ﷺ فسلمت عليه وقلت له : إني أردت الخروج إلي خيبر فقال : إذا أتيت وكيلي فخذ منه خمسة عشر وسقاً فإذا ابتغي منك آية فضع يدك علي ترقوته) [46]

فقد بين عليه الصلاة والسلام جواز الاعتماد علي القرينة في الدفع للطالب ، واعتبرها دليلاً علي صدقه كشهادة الشهود [47]

ثالثاً : وردت آثار كثيرة عن بعض الصحابة والتابعين ومن بعدهم من ولاة وقضاه تدل علي أخذهم بالقرائن وحكمهم بمقتضاها ، وقد ذكر العلامة بن القيم في كتابه (الطرق الحكيمة) ، وابن فرحون في (تبصرة الحكام) آثار كثيرة عن عدد من الصحابة والتابعين : كعمر ، وعلي ، وكعب بن سور ،

---

42 - وهي الذهب والفضة . انظرالنهاية في غريب الحديث 37/3.

43 - المسك هو الجلد . انظر: النهاية في غريب الحديث 331/4.

44 - رواه البيهقي في السنن الكبري 137/9.

45 - انظرالنظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 214/2 .

46 - رواه أبو داود في سننه 314/3.

47 - انظر: النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 215/2 .

وإياس ، وغيرهم من مشاهير الولاة والقضاة .

رابعاً : أن الاعتماد علي القرينة في الحكم أمر متقرر في الشرائع السابقة ، يدل علي ذلك ، ما روى أبـــو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه و سلم قال : (بينما امرأتان معهما ابناهما جاء الذئب ، فذهب بابن أحدهما ، فقالت هذه لصاحبتها : إنما ذهب بابنك أنت ، وقالت الأخرى : إنما ذهب بابنـــك أنـــت فتحاكمتا إلي داود فقضي به للكبرى فخرجتا علي سليمان بن داود عليه السلام ، فأخبرتاه ، فقال : ائتوني بالسكين أشقه بينكما فقالت الصغري : لا ، يرحمك الله ، هو ابنه ا ، فقضي به للصغري) [48] فقد استدل سليمان عليه السلام بعدم موافقة الصغري علي شقه علي أنها أمه ، وأن اعترافها بالولد للكبرى راجع إلي شدة شفقتها عليه ، فآثرت أن يحكم به لغيرها علي أن يصيبه سوء ، فحكم عليه السلام بالولد للصـــغرى بناء علي هذه القرينة الظاهرة ، وقدم تلك القرينة علي إقرارها ببنوته للكبرى لعلمه أنه إقرار غير صـــحيح فلو لم يكن الحكم بالقرائن مشروعاً لما حكم سليمان بذلك [49] . وشرع من قبلنا شرع لنا ما لم يرد شرعنا بخلافه .

فهذه بعض الأدلة الدالة علي جواز العمل بالقرائن وبناء الأحكام عليها ، وأن عدم الأخذ بـــالقرائن جملـــة يؤدي إلي إضاعة كثير من الحقوق ،وبالاستقراء يعلم أن بعض القرائن لا تقل قوة في الدلالة علي الحق عن الشهادة والإقرار ، إن لم تكن أقوي منها .

وإذا كان العمل بالقرائن أمراً مشروعاً كما تدل عليه تلك الأدلة ، فإن التوسع في ذلك والاعتماد علي كل قرينة قد يؤدي إلي مجانبة الحق والبعد عن الصواب ، فيجب ألا يتعجل في الأخذ بالقرينة إلا بعـــد إمعـــان النظر وتقليب الأمر علي مختلف الوجوه ، إذ قد تبدوا القرائن قاطعة الدلالة لا يتطرق إليها احتمال ، فـــلا تلبث أن يتبين ضعفها ويتضح أنها بعيدة عما يراد الاستدلال بها عليه .

على أن الاحتياط في الأخذ بالقرائن ليس معناه أنها لا تعتبر إلا إذا كانت دلالتها قطعية ، لأن ذلـــك أمـــر يصعب تحققه ، فما من دليل إلا ويتطرق إليه الاحتمال ، وإنما مبنى الأمر علي الظن الغالب .

فإن أقوي الأدلة الشرعية الإقرار والشهادة ، وقد دل بعض من الحوادث على أن بعضاً من الإقـــرارات لا

---

[48] – صحيح مسلم 133/5.

[49] – انظر: الطرق الحكمية ص 5 النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 215/2 .

يكون مطابقاً للواقع ، لأنه صادر تحت تأثير الرغبة أو الرهبة ، أو عدم التصور الكامل للشيء المقر به . وأن بعضاً من الشهود قد يبدو صدقهم فيما شهدوا به لاتصافهم بالعدالة الظاهرة ، ثم تسفر الحقيقة عن خلاف ذلك فليس ما يعتري القرينة من احتمال الضعف بأكثر ولا بأقوى مما يعتري الشهادة أو الإقرار ، ومن يتتبع المأثور عن قضاة السلف في مختلف العصور لا يساوره شك في أن الأخذ بالقرائن والعمل بمقتضاها في إثبات كثير من الحقوق أمر تدعو إليه الشريعة ، ويتفق مع غرض الشارع من إقامة العدل بين النــاس وإيصـــال الحقوق إلي أربابها [50]وقد أوضح العلامة ابن القيم القول باعتبار القرائن وبناء الأحكام عليها أتم إيضاح ، وأسهب في الاستدلال لذلك بكثير من الآيات والأحاديث والآثار التي تدل علي اعتبار القرائن دليلاً مـــن الأدلة الشرعية ، ثم قال : (وبالجملة ، فالبينة اسم لكل ما يبين الحق ويظهره ومن خصها بالشـــاهدين أو الأربعة أو الشاهد ان ، إنما أتت مراداً بها الحجة والدليل والبرهان ، مفردة ومجموعة . وكذلك قول الـــنبي عليه الصلاة والسلام : (البينة علي المدعي) المراد به : أن عليه بيان ما يصـــحح دعـــواه لـــيحكم لـــه ، والشاهدان من البينة ، ولا ريب أن غيرها من أنواع البينة قد يكون أقوي منها ، كدلالة الحال علي صدق المدعي فإنها أقوي من دلالة أخبار الشاهد ، والبينة ، والدلالة ، والحجة ، والبرهان ، والآيـــة ، والتبصـــرة ،والعلامة/، والأمارة متقاربة في المعني .... فالشارع لم يلغ القرائن والأمارات ودلائل الأحوال بـــل من استقرأ الشرع في مصادره وموارده وجده شاهداً لها بالاعتبار ، مرتباً عليها الأحكام) [51]

والواقع أن العمل بالقرائن أمر لا محيد عنه ، وقل أن تجد عالماً من العلماء استطاع أن يتجنب الأخذ بالقرائن كلية ، وحتى الذين صرحوا بعدم قبولها كدليل صالح لبناء الأحكام عليها عملوا بها في كثير مـــن المواضـــع ومن يستقري كتب الفقه الإسلامي يجد مسائل لا حصر لها اعتمد الفقهاء فيها على قـــرائن الأحـــوال .

ومن ذلك ما يأتي :

أولاً : الإجماع علي جواز وطء الزوج لزوجته إذا زفت إليه ليلة الزواج وإن لم يعرف عينها و لم يشـــهد عنده شاهدان أنها زوجته اعتمادا علي القرينة الظاهرة .

ثانياً : قبول الشهادة علي القتل والحكم علي القاتل بالقصاص ، إذا قال الشهود : إن الجاني قتل المجني عليه

---

50 – انظر: النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود 216/2

51 – الطرق الحكيمة ص 11 .

عمداً عدواناً ، مع أن العمدية صفة قائمة بالنفس لا يعلم بها إلا الله ، ومع ذلك قبلت الشهادة اعتماداً علي القرائن الظاهرة ، كاستخدام آلة تقتل غالباً واتباع الجاني للمجني عليه ، وما أشبه ذلك مما استوحي منه أن الجاني تعمد القتل

ثالثاً : الحكم علي التخنثي بأنه رجل أو امرأة علي الأمارات التي تدل علي ذلك

رابعاً : اعتبار سكوت البكر موافقة منها علي الزواج ، والسكوت ليس إلا قرينة علي رضاها

خامساً : قبول أيمان الأولياء في القسامة ، والحكم علي المتهم بالقَوَد أو الدية علي الخلاف في ذلك ، مع أن الأولياء لم يشاهدوا القتل ، وإنما اعتمدوا علي اللَّوَث ، وهو ليس إلا قرينة تدل علي ارتكاب المدعي عليه للقتل .

سادساً : عدم قبول إقرار المريض مرض الموت لوارثه لاحتمال تهمة محاباة المقر له ، وهي قرينة ظاهرة .

فهذه أمثلة علي بعض المسائل التي حكم الفقهاء فيها بالقرائن المجردة علي أي دليل آخر ، أوردتها للدلالة علي ما ذكر من أن جمهور الفقهاء قد ذهبوا إلي القول بمشروعية الحكم بالقرائن [52]

ولعله لهذا يتجلى مشروعية الأخذ بالبصمة الوراثية في المجال الجنائي في مختلف صوره وأنواعه كقرينة من أقوي القرائن التي يستدل بها علي معرفة الجناة ومرتكبي الجرائم ، لما ثبت بالتجارب العلمية المتكررة من ذوي الخبرة والاختصاص في أنحاء العالم من صحة نتائجها وثبوتها . مما يجعل القول بمشروعية الأخذ بها ، والحكم بمقتضي نتائجها – في غير قضايا الحدود والقصاص عند توفر الشروط والضوابط السابقة الذكر – أمراً في غاية الظهور والوجاهة [53] ومع ذلك فإن استثناء قضايا الحدود والقصاص هو من باب الاحتياط لهذه القضايا الخطيرة ، وأخذاً بما ذهب إليه جمهور الفقهاء من عدم إثبات الحدود والقصاص إلا بالشهادة ، أو الإقرار دون غيرهما من وسائل الإثبات .

غير أنه يمكن القول بمشروعية الأخذ بالبصمة الوراثية أيضاً في قضايا الحدود والقصاص بناء علي ما ذهب إليه بعض الفقهاء من إثبات بعض الحدود والقصاص بالقرائن والأمارات الدالة علي موجبها وإن لم يثبت

---

[52] – انظرهذه المسائل ومسائل أخري كثيرة مماثلة تركتها اختصارا في الطرق الحكمية ص 19 وتبصرة الحكام 95/2 ، ومعين الحكام ص 66 والنظرية العام لإثبات موجبات الحدود 218/2

[53] – في مبحث إثبات النسب بالبصمة الوراثية ص 49

ذلك بالشهادة أو الإقرار ، ومن ذلك ما يأتي :

1-إثبات حد الزنا علي المرآة الحامل إذا لم تكن ذات زوج ولا سيد .[54]

2-إثبات حد الزنا علي المرآة الملاعنة عند نكولها عن اللعان .[55]

3-إثبات حد الخمر علي من وجد فيه رائحته أو تقيئه ، أو في حالة سكره[56]

4-إثبات حد السرقة علي من وجد عنده المال المسروق[57]

5-ثبوت القصاص علي من وجد وحده قائماً وفي يده سكين عند قتيل يتشحط في دمه .[58]

فلو قيست البصمة الوراثية علي هذه المسائل التي أثبت بعض العلماء فيها الحد والقصاص من غير شهود ولا إقرار وإنما أخذاً بالقرينة وحكماً بها ، لم يكن الأخذ عندئذ بالبصمة الوراثية والحكم بمقتضاها في قضايا الحدود والقصاص بعيداً عن الحق ولا مجانباً للصواب فيما يظهر قياساً علي تلك المسائل ، لا سيما إذا حف بالقضية أو الحال من قرائن الأحوال ما يؤكد صحة النتائج قطعاً لدي الحاكم ، كمعرفته بأمانة ومهرة خبراء البصمة ، ودقة المعامل المخبرية ، وتطورها ، وتكرار التجارب سيما في أكثر من مختبر ، وعلي أيدي خبراء آخرين يطمئن الحاكم إلي أمانتهم ، وخبرتهم المميزة ، وغير ذلك من القرائن والأحوال التي تحمل الحاكم الشرعي إلي الاطمئنان إلي صحة النتائج ، وترجح ظهور الحق وبيانه عنده بالبصمة الوراثية ، إذ البينة ما أسفرت عن وجه الحق وبينته بأي وسيلة .

قال العلامة بن القيم : (فإذا ظهرت أمارات العدل ، وأسفر وجهه بأي طريق كان فثم شرع الله ودينه ، والله سبحانه أعلم وأحكم ، وأعدل أن يخص طرق العدل وأمارته وأعلامه بشيء ، ثم ينفي ما هو أصغر منها وأقوي دلالة وأبين أمارة ، فلا يجعله منها ولا يحكم عند وجودها وقيامها بموجبها ، بل قد بين سبحانه بما شرعه من الطرق أن مقصودة إقامة العدل بين عباده وقيام الناس بالقسط ، فأي طريق استخرج بها العدل

---

[54] - وهو مذهب المالكية ، والحنابلة في رواية عن الإمام أحمد . انظر: تبصرة الحكام 94/2 ، الطرق الحكمية ، ص 7

[55] - وهو مذهب المالكية ، والشافعية ، والظاهرية ، وقول للحنابلة أختاره شيخ الإسلام ابن تيميه وغيره . انظر: بداية المجتهد 90/2 والمذهب 128/2 والمحلي 145/10 والإنصاف 249/9 .

[56] - وهو مذهب المالكية والحنابلة في رواية عن الإمام أحمد . انظربداية المجتهد 333/2 ، تبصرة الحكام 95/2 ، والإنصاف 233/10 .

[57] - الطرق الحكيمة ص 6 .

[58] - الطرق الحكيمة ص 7 .

والقسط فهي من الدين ليست مخالفة لهم [59]

وإذا صح قياس البصمة الوراثية علي تلك المسائل ، وانسحب عليها الخلاف الحاصل في تلـــك المســـائل ، سوغ للحاكم عندئذ أن يحكم بأي القولين ترجح عنده بحسب ما يحف بالقضية من قرائن قد تـــدعوه إلي إثبات الحد أو القصاص بها ، أو ضعف القرائن ، وتطرق الشك إليه في قضية أخري فيحمله ذلـــك علـــي الاحتياط والأخذ بما ذهب إليه الجمهور من عدم إثبات الحد والقصاص بمثل هذه القرائن ، فحكم الحـــاكم بأي قول من القولين يرفع الخلاف الحاصل ، كما هو إجماع العلماء ، ولا لوم علي القاضـــي في الحكـــم بأحدى القولين إذا تحري واجتهد في معرفة الحق ، ونظر في جميع القرائن والأحوال ثم حكم به بعد التأمـــل والنظر بل هذا هو الواجب والمتعين علي الحاكم .

قال العلامة بن القيم رحمه الله : (والحاكم إذا لم يكن فقيه النفس في الأمارات ، ودلائل الحـــال ومعرفـــة شواهده ، وفي القرائن الحالية والمقالية ، كفقهه في جزئيات وكليات الأحكام ، أضاع حقوقاً كثيرة علـــي أصحابها ، وحكم بما يعلم الناس بطلانه ، ولا يشكون فيه اعتمادا منه علي نوع ظاهر لم يلتفت إلي باطنـــه وقرائن أحواله ، فهاهنا نوعان من الفقه لا بد للحاكم منهما : فقه في أحكام الحوادث الكلية ، وفقـــه في نفس الواقع وأحوال الناس يميز به بين الصادق والكاذب ، والحق والمبطل ، ثم يطابق بين هذا وهذا فيعطي الواقع حكمه من الواجب ، ولا يجعل الواجب مخالفاً للواقع) [60]

: (وقد حكم أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه والصحابة معه برجم المرآة التي ظهر بها حمل ولا زوج لها ولا سيد . وذهب إليه مالك وأحمد في أصح روايته اعتماداً علي القرينة الظاهرة . وحكم عمر وابن مسعود رضي الله عنهما – ولا يعرف لهما مخالف من الصحابة – بوجوب الحد برائحة الخمر من في الرجل ، أو قيئه خمراً ، اعتماد علي القرينة الظاهرة .

و لم يزل الأئمة والخلفاء يحكمون بالقطع إذا وجد المال المسروق مع المتهم ، وهذه القرينة أقوي من البينة والإقرار ، فإنهما خبران يتطرق إليهما الصدق والكذب ، ووجود المال معه نص صريح لا يتطرق إليه شبهة ، وهل يشك أحـــد قتـــيلاً يتشحط في دمه ، وآخر قائم علي رأسه بالسكين أنه قتله ، ولا سيما إذا عرف بعداوته .

ولهذا جوز جمهور العلماء لولي القتيل أن يحلف خمسين يميناً : أن ذلك الرجل قتله ، قال مالك وأحمد : يقتل به ، وقال

59 – الطرق الحكيمة ص 14 .

60 – الطرق الحكيمة ص 4 .

الشافعي ، يقضي عليه بديته ، وكذلك إذا رأينا رجلا مكشوف الرأس – وليس ذلك عادته – وآخر هارب قدامه بيده عمامة وعلي رأسه عمامة ، حكمنا له بالعمامة التي بيد الهارب قطعاً ، ولا نحكم بها لصاحب اليد التي قد قطعنا وجزمنا بأنها يد ظالمة غاصبة بالقرينة الظاهرة التي هي أقوي بكثير من البينة والاعتراف ، وهل القضاء النكول إلا رجوع إلي مجرد القرينة الظاهرة التي علمنا بها ظاهراً أنه لولا صدق المدعي لدف المدعي عليه دعواه باليمين ، فلما نكل عنها كان نكوله قرينة ظاهرة دالة علي صدق المدعي ، فقدمت علي أصل براءة الذمة وكثير من القرائن والأمارات أقوي من النكـــول ، والحس شاهد بذلك ، فكيف يسوغ تعطيل شهادتها ..) [61] وإنما أكثرت من نقل كلام بن القيم رحمه الله لنفاسته وقوة حجته ، وظهور استدلالاته .

---

[61] – المصدر السابق ص 6-7 .

الخـــــاتمــــــــــة

من خلال هذا البحث توصلت إلى نتائج وأحكام فقهية كثيرة من أهمها ما يأتي :

أولاً : أن البصمة الوراثية هي البنية الجينية التفصيلية التي تدل عند ذوي الاختصاص علي هوية كل فرد بعينه ، وهي من الناحية العلمية وسيلة لا تكاد تخطيء في التحقق من الوالدية البيولجية والتحقق من الشخصية .

ثانياً : أن الطريق الشرعي لنفي النسب هو اللعان فقط بشروطه المعتبرة .

ثالثا: أنه لا يجوز نفي النسب الثابت شرعاً عن طريق البصمة الوراثية ولا غيرها بأي وسيلة من الوسائل ، ولكن يجـــوز الاستعانة بالبصمة الوراثية كقرينة من القرائن التي قد تؤيد الزوج في طلبه اللعان أو قد تدل علي خلاف قولـــه ، فربمـــا تكون مدعاة لعدوله عن اللعان .

رابعاً: أن القول بجواز إحلال البصمة الوراثية محل اللعان في نفي النسب قول باطل ومردود ، لما فيـــه مـــن المصـــادمة للنصوص الشرعية الثابتة ، ومخالفة ما أجمعت عليه الأمة .

خامساً : أن البصمة الوراثية تعتبر طريقاً من طرق إثبات النسب الشرعي قياساً أولوياً علي القيافة فيؤخذ بها في جميـــع الحالات التي يجوز الحكم فيها بالقيافة بعد توفر الشروط والضوابط المعتبرة في خبير البصمة ، وفي معامل الفحص الوراثي .

سادساً : أنه لا يجوز استخدام البصمة الوراثية لغرض التأكد من صحة الأنساب الثابتة ، لما قد يترتب عليه مـــن ســـوء العشرة الزوجية وسوء العلاقات الاجتماعية ، وغير ذلك من مفاسد كثيرة

سابعاً : أنه يجوز الاعتماد علي البصمة الوراثية في المجال الجنائي كقرينة من القرائن التي يستدل بها علي معرفـــة الجنـــاة وإيقاع العقوبات المشروعة عليهم ، ولكن في غير قضايا الحدود والقصاص .

ثامناً: يجب علي الدول الإسلامية منع استخدام البصمة الوراثية إلا بطلب من الجهات القضائية لأغراض مشروعة ، ومنع ما عدا ذلك وإيقاع العقوبات الرادعة علي المخالفين حماية لأعراض الناس وأنساهم ، ودرء للمفاسد المترتبة علي ذلك .

انتهي ما قصدت بيانه من حكم في هذه النازلة الهامة ، ، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وصلى الله على نبينـــا محمد وآله وصحبه . و الحمد لله رب العالمين

قائمة المراجع

القرآن الكريم

إثبات النسب بالبصمة الوراثية

تأليف : الدكتور /محمد الأشقر . ضمن ثبت أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري والعلاج الجيني – رؤية إسلامية . الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية – 1421هـ -2000 م

إثبات النسب بالبصمة الوراثية .

تأليف : الشيخ / محمد المختار السلامي .

ضمن ثبت كامل أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري والعلاج الجيني رؤية إسلامية– الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية – 1421هـ -2000 م

الإحسان بترتيب ابن حبان

تأليف : الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي . بيروت : دار الفكر ، 1407 هـ - 1987 م الطبعة الأولى

الاستنساخ بين العلم والدين .

تأليف : الدكتور / عبد الهادي مصباح . بيروت : الدار المصرية اللبنانية 1419 هـ - 1999 م الطبعة الثانية

بداية المجتهد ونهاية المقتصد .

تأليف :أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد. راجعه وصححه : عبد الحليم محمد عبد الحليم ، وعبد الرحمن حسن محمود . القاهرة : مطبعة حسان .

البصمة الجينية وأثرها في إثبات النسب

تأليف الدكتور : حسن الشاذلي .

ضمن ثبت كامل أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشرى والعلاج الجيني – رؤية إسلامية . الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية – 1421 هـ -2000 م

البصمة الوراثية ومدي حجيتها في إثبات البنوة .

تأليف : الدكتور / سفيان العسولي ضمن ثبت كامل أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري والعلاج الجيني – رؤية إسلامية . الكويت المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية – 1421 هـ - 2000 م .

البصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب إثباتاً أو نفياً .

تأليف : الدكتور / نجم عبد الله عبد الواحد بحث مقدم للمجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي في دورته (15) عام 1419 هـ .

بعض النظرات الفقهية في البصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب .

تأليف : الدكتور / محمد عابد باخصمة . بحث مقدم للمجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي في دورته (15) عام 1419 هـ

تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام .

تأليف : إبراهيم بن الإمام شمس الدين بن فرحون . مصر : المطبعة العامرة الشرفية عام 1301 هـ - الطبعة الأولي – تصوير بيروت ، دار

الكتب .

التعريفات .

تأليف : علي بن محمد بن علي الجرجاني . تونس : الدار التونسية للنشر عام 1971 م

ثبوت النسب .

تأليف ياسين بن ناصر الخطيب . جدة : دار البيان العربي ، 1407 هـ - 1987 م – الطبعة الأولى .

دور البصمة الوراثية في اختبارات الأبوة .

تأليف : الدكتورة / صديقة العوضي والدكتور رزق النجار . ضمن ثبت كامل أعمال ندوة الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري والعلاج الجيني – رؤية إسلامية الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية – 1421هـ - 2000 م

رحمة الأمة في اختلاف الأئمة .

تأليف : محمد بن عبد الرحمن الدمشقي العثماني الشافعي . عني بطبعه : عبد الله إبراهيم الأنصاري . قطر : مطابع قطر الوطنية ، 1401 هـ /1981 م

رد المحتار علي الدر المختار (حاشية ابن عابدين)

تأليف : أمين الشهير بابن عابدين مصر : مكتبة ومطبعة مصطفي البابي الحلبي 1386 هـ - 1966 م الطبعة الثانية .

روضة الطالبين .

تأليف : يحيى بن شرف النووي تحقيق : عادل عبد الموجود ،وعلي معوض بيروت : دار الكتب العلمية 1412هـ -1992 م الطبعة الأولى .

زاد المعاد في هدي خير العباد .

تأليف : محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية . تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، وعبد القادر الأرناؤوط . بيروت : مؤسسة الرسالة ، 1405هـ - 1985 م – الطبعة السابعة

سنن أبي داود .

تأليف : سليمان بن الأشعث السجستاني . مراجعة : محمد محيى الدين عبد الحميد . مكة : دار الباز للنشر والتوزيع .

سنن النسائي (بشرح السيوطي وحاشية السندي)

. تأليف : أحمد بن شعيب النسائي بيروت : المكتبة العلمية .

السنن الكبرى .

تأليف : أحمد بن الحسين البيهقي . حيدر أباد الدكن – الهند : مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية الطبعة الأولي .

شرح الخرشي علي مختصر خليل .

تأليف : أبي عبد الله محمد الخرشي بيروت : دار صادر .

شرح الزرقاني علي مختصر خليل .

تأليف عبد الباقي الزرقاني . بيروت دار الفكر ، 1398 هـ ، 1978 م .

شرح معاني الآثار .

تأليف : أبي جعفر أحمد بن محمد الطحاوي

بيروت : دار الكتب

شرح منتهي الإرادات .

العلمية ، 1399هـــ - 1979- الطبعة الأولى تأليف : منصور بن يونس البهوتي .

بيروت : دار الفكر

الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف علي مذهب الإمام أحمد بن حنبل

تأليف : علي بن سليمان المرداوي . صححه وحققه : محمد حامد الفقي . القاهرة : مطبعة السنة المحمدية ، 1376 هـــ / 1957 م الطبعــة الأولى.

صحيح البخاري (**مع حاشية السندي**)

تأليف : محمد بن إسماعيل البخاري . مصر : مطبعة دار إحياء الكتب العربية .

صحيح مسلم .

تأليف : مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري . بيروت : دار المعرفة للطباعة والنشر .

الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية .

تأليف : شمس الدين محمد بن قيم الجوزية مصر : مطبعة الآداب والمؤيد ، 1317 هـــ ، - الطبعة الأولى .

فتح الباري بشرح صحيح البخاري

تأليف : أحمد بن علي بن حجر العسقلاني . تصحيح وتحقيق : عبد العزيز بن عبد الله بن باز . القاهرة : المطبعة السلفية ومكتبتها .

الفقه الإسلامي وأدلته .

تأليف : وهبة الزحيلي . دمشق : دار الفكر ، 1404 هـــ - 1984 م – الطبعة الأولى.

القاموس المحيط .

تأليف : مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي . مصر : المكتبة التجارية الكبري لصاحبها مصطفي محمد .

المبسوط .

تأليف : شمس الدين أبي بكر محمد بن أحمد السرخسي . بيروت : دار المعرفة للطباعة والنشر – الطبعة الثانية .

محاضرات عن البصمات .

تأليف : محمد أحمد البار ، وأحمد إبراهيم الشبانة . الرياض : مطابع الأمن العام .

المحلّى .

تأليف : أبي محمد علي بن أحمد بن حزم بيروت : دار الفكر .

المدونة الكبرى .

تأليف : الإمام مالك بن أنس رواية سحنون بن سعيد التنوخي عن عبد الرحمن بن قاسم

مصر : مطبعة السعادة ، 1323 هـــ - تصوير : بيروت – دار صادر

المستدرك علي الصحيحين .

تأليف : أبي عبد الله الحاكم النيسابوري . حلب : مكتبة المطبوعات الإسلامية .

المصباح المنير .

تأليف : أحمد بن محمد بن علي الفيومي . بيروت المكتبة العليمة .

معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام .

تـــأليف : عـــلاء الـــدين أبي الحســـين علـــي بـــن خليـــل الطرابلســـي الحنفـــي . مصـــر : مطبعـــة مصـــطفي البـــابي الحلبي ، 1393 هـــ - 1973 م – الطبعة الثانية .

المغني .

تأليف : عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي . الرياض : مكتبة الرياض الحديثة .

مغني المحتاج إلي معرفة معاني ألفاظ المنهاج .

تأليف : محمد الشربيني الخطيب . بيروت :دار إحياء التراث العربي .

المفردات في غريب القرآن .

تأليف :أبي القاسمالحسن بن محمد الأصفهاني . تحقيق وضبط :محمد سيد كيلاني ، بيروت :دار المعرفة .

ملخص أعمال الحلقة النقاشية حول حجية البصمة الوراثية .

الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية ، 2000 م .

مناقشات جلسة المجمع الفقهي عن البصمة الوراثية وتأثيرها علي النسب إثباتاً ونفياً في دورته (15) المنعقدة في شهر رجب 1419 هـــ

المنتقى شرح الموطأ .

تأليف : أبي الوليد سليمان بن خلف بن سعد الباجي . بيروت : دار الفكر العربي .

موجز أعمال الندوة الفقهية الحادية عشر .

(الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري والعلاج الجيني – رؤية إسلامية) . الكويت : المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية ، 2000 م

موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي . تأليف : سعدي أبو حبيب .

بيروت : دار العربية للطباعة والنشر .

الموسوعة العربية العالمية .

الرياض : مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولي .

النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود .

تأليف : د. عبد الله الركبان بيروت : مؤسسة الرسالة ، 1401 هـــ - 1981 م ، الطبعة الأولى .

مقالة

سياسة الفاطميّين في فتح مصر و توطيد أركانهم فيها

ا.رمضان محمد الأحمر
قسم التاريخ- كلية الاداب
جامعة قاريونس

(سياسة الفاطميّين في فتح مصر وتوطيد أركانهم فيها)

استطاع الفاطميّون إقامة دولة لهم في المغـرب الأدنى (أفريقيـة) في أواخـر القـرن الثالـث الهجـري / التاسع الميلادي (297 هـ / 909 م) . و لم يأتِ قيام دولتهم هذه فجائيـاً أو علـى سـبيل المصـادفة ، إنّمـا سبقها تنظيمٌ دقيق ودعوة ، ثم جهادٌ حربي طويل إلى أن استطاعوا توطيد أركانها .

و لم يكن حلم الفاطميين لينتهي بتأسيس دولتهم المغربيـة هـذه ، فإنها لم تكـن سـوى هـدف مبـدئي وخطوة أولى نحو تحقيق أملهم الواسع في حكم كل البلاد الإسـلامية مـن أقصـى المغـرب الإسـلامي إلى أقصـى المشرق (1) . ولكي يعملوا على تحقيق ذلك ، كان عليهم أن ينتقلوا بحكمهـم إلى قاعـدةٍ متينـةٍ لهـم تكـون في المشرق الإسلامي . فتوجهت أنظارهم إلى مِصْر ، حيث كانـت غنيـة في ثرواتهـا ، موفـورة في خيراتهـا ، ذات موقع استراتيجي مهم ، يمكن منه الاستيلاء على المراكز الإسـلامية القديمـة ؛ كمكـة والمدينـة ودمشـق ، بـل والنفاذ والسيطرة على بغداد نفسها حاضرة الخلافة العبّاسيّة المعادية لهم (2).

ومن هنا حرص الفاطميون منذ زمـن خليفتـهم الأول عبيـد الله المهـدي (297 - 322 هـ / 909 - 933 م) على غزو البلاد المصرية . ولّما كان الشعب المصـري يتكـون في معظمـه مـن أهـل السـنة (3) ، فقد كان لزاماً عليهم - وهم شيعة المذهب - أن يعملوا على التمهيد لهـذا الغـزو ، وأن يحـاولوا كسـب ود الشعب المصري وولائه ، وهو المخالف في عقائده لعقائـدهم . لـذلك عملـوا علـى نشـر الـدُّعاة بينـهم والترويج والدعاية للدعوة الإسماعيلية الفاطمية الشيعية .

ومن الدُّعاة الفاطميين الذين مَهّدوا لقيام الدولة بمصر ، الداعي فيروز ، الذي كـان داعـي الـدعاة زمـن الخليفة المهدي - قبل ظهوره بالمغرب - وكان من أجلّ الناس عنده ، ومـن أعظمهـم مترلـة ، والـدعاة كلـهم أولاده ومن تحت يده ، وهو باب الأبواب إلى الأئمة (4) . وكذلك الداعي أبو علي وهـو أحـد تلاميـذ فـيروز ، وزوج ابنته في الوقت نفسه ، كان يدعو للفـاطميين في وقـت فـرار المهـدي إلى المغـرب ، واشـتهر بلقـب الشيخ الأجل المفيد. وقد استطاع إنشاء مدرسة في مصر تدعو للفاطميين وتنشـر المـذهب الشـيعي فيهـا (5) .
ومن بعده تولّى الأمر ابنه محمد أبو الحسين بن أبي علي الداعي ، الـذي بلـغ مـع الخلفـاء الفـاطميين المهـدي ، والقائم بـأمر الله (322- 334 هـ / 933 - 945 م) ، والمنصـور بنصـر الله (334 - 341 هـ / 945 - 952 م) ، والمعز لدين الله (341 - 365 هـ / 952 - 975 م) المحـل الجليـل العظـيم (6) ، وكان رأس الدعاة بمصر . بالإضافة إلى الداعي أبوجعفر بن نصر ؛ الـذي كانـت لـه مكانـة خاصـة في نفـوس المصريين ، وكان من جلساء كـافور الإخشـيدي (334 - 357 هـ / 945 - 967 م) عاهـل مصـر ، وكانت داره بالفسطاط(*) مجمعاً للعلماء والعظماء ، ولا شكَّ في أنـه كـان يبـث فـيهم آراءه وتعاليمـه دون أن يخشى بطش كافور أو عيون الخلفاء العباسيين . وبفضل جهود هذا الداعيـة ومـن سـبقه مـن الـدعاة دخلـت التعاليم الإسماعيلية مصر ، وقبلها بعض المصريين ، وذلك في الفترة التي سبقت دخول الفاطميين إليها (7) .

وعندما تولّى المعز لدين الله الخلافة الفاطمية ، وقرّر فتح مصر ، كَثَّفَ إرسال الدُّعَاة إليها ، ليمهّدوا له الطريق ، وليجعلوا منها أرضاً خصبة قابلة لاستقبال الفاطميين بها . وقد نجح هؤلاء الدعاة في عملهم ومَهّدوا بين فئات الشعب المصري لقبول الخلافة القادمة (8) ، مبشريهم بأن العدل سوف يسود في ظل إمام من نسل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ، فلمسوا بذلك وتراً عند عامّة المصريين ، الذين اعتبروا الصحابة وآل البيت من خيرة الناس بعده (صلى الله عليه وسلم) (9) .

وقُبيل وفاة كافور الإخشيدي ، كان أنصار الفاطميين وشيعتهم قد كثروا بمصر ، وأصبحوا في شوقٍ لقدومهم . حيث إنهم راسلوا الخليفة المعز – وهو بالمغرب – بقولهم : " إذا زال الحجر الأسود ملك مولانا المعز لدين الله الأرضَ كُلّها ، وبيننا وبينكم الحجر الأسود – يعنون كافور الإخشيدي – " (10) . وإلى جانب هؤلاء المتشيعين المصريين (**) من أنصار الفاطميين ، رَحَّبَ معظم أهالي البلاد المصرية بقدوم الفاطميين ؛ وذلك لأن بلادهم كانت تمر بظروف بالغة الصعوبة بسبب المجاعات والأوبئة ، الأمر الذي جعل الخلافة الفاطمية في نظرهم ملجأً وملاذاً لهم ، فتقبلوها دونما مقاومة تذكر ، مُتطلعين إلى تصحيح أوضاعهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، حيث كان المجتمع في حالة تداعٍ وانهيار بصورةٍ بالغة (11) .

وإزاء هذه الظروف تَمَّ الغزو الفاطمي لمصر سنة 358 هـ / 968 م بكل سهولة ، الأمر الذي عَبَّر عنه السيوطي (ت : سنة 911 هـ / 1505 م) بقوله : " وأخذ جوهر (***) مِصْرَ بلا ضربةٍ أو طعنةٍ ولا ممانعةٍ " (12) . وبمجرد دخول القائد جوهر البلاد المصرية – وطوال مدة ولايته فيها – قام بالعديد من الإصلاحات الداخلية (13) ، التي لمسها المصريُّون واضحة في حياتهم اليومية ، فتلهفّت أنفسهم للحكومة الجديدة ، فاستطاع بذلك تهيئتهم نفسياً لقبول الفاطميين ، فدخل المعز مصر سنة 362 هـ / 972 م دخول الفاتحين ، واستُقْبِلَ استقبالاً حافلاً ، أضفى عليه جوهر مظاهر الأُبّهة والعظمة مما جعل الخليفة مُهَاباً في نفوس المصريين (14) .

وقد حرص الفاطميون على كسب وِد المصريين ، وجذب أفئدتهم وعقولهم ، لكي يتحصلوا على تأييدهم ومن ثَمّ يستطيعون نشر مذهبهم الشيعي بينهم بكل سهولة ويسر . فاتّبعوا لتحقيق هذه الغاية العديد من الوسائل ، كان أولها تأمين المصريين وعدم التعرض لهم بالاعتداء أو المضايقة ، سواء في أنفسهم أو أهاليهم أو أموالهم أو مساكنهم ، أو أيّ أملاكٍ أخرى يمتلكونها (15) . وقد عمل جوهر على ذلك منذ دخوله مصر ، فَعِندما وصل الإسكندرية و لم يجد فيها أَدْنى مقاومة له ولجيوشه ، وشعر بالترحيب وأحَسَّ بقبول أهلها له ، أصدر أوامره إلى جنده – وكان جُلُّهم من المغاربة – بعدم التعرض لأهلها ، ومنعهم من دخول المنازل دون إذن ، أو التعرض لممتلكات الناس ، أو اللجوء إلى أيّ تصرف من شأنه أن يُؤْذِي نفوس أهل البلد . ومن ناحية أخرى أغدق عليهم – أي جنده – الأموال ليحول دون تطلعهم إلى أموال أحد ، وليجعلهم في غِنىً عن اقتراف أيّة مخالفات (16) .

كما حرّم جوهر على جنده المبيت في مدينة الفسطاط مع أهلها ، حتى لا يُضَيِّقُوا عليهم ، فكان "

مناديه يُنادي كل عشية أن لا يبيتنَّ في المدينة أحدٌ من المغاربة " (17) . وقـد أكـد الخليفـة المعـز – بعـد مجيئـه إلى مصر – على تطبيق هذه السياسـة ، إذْ صـدرت أوامـره سـنة 363 هـــ / 973 م إلى المغاربـة تـأمرهم بالخروج من الفسطاط والسكنى بمدينة القاهرة ، فاستجابوا لأوامره (18) .

والوسيلة الثانية التي استخدمها الفاطميون لجذب المصريين إليهم هي إشـباع بطـونهم . وقـد ابتـدأ بهـذه السياسة القائد جوهر بمجرد دخوله إلى مصر ، التي كان الكثير من أهلها آنـذاك يعـانون مـن الجـوع والفقـر ، فنادى مُناديه في الناس بأَنّ من عنده قمح فليخرجه (19). وفي اليوم الثاني لدخوله الفسـطاط أعلـن للنـاس بـأَنّ من كان في حاجةٍ إلى صدقة ، فليذهب إلى دار أبي جعفر (****) ، فاجتمع خلـقٌ كـثير مـن الفقـراء ، وُزِّعَـتْ عليهم الصدقات والأموال في الجامع العتيق (20).

و لم يتوقف القائد جوهر عن توزيع الصدقات علـى المصـريين ، ففـي رجـب مـن سـنة 359 هـــ /969 م ، أخرج مائة وخمسين ألف درهم وأمر بتوزيعها على الضعفاء والمساكين قـائلاً : " هـذه الصـدقة مـن مولانا أمير المؤمنين من عين ماله "(21) . وفي نسب جوهر أموال هذه الصدقة إلى الخليفـة المعـز دلالـة مُعبّـرة علـى طبيعـة سياسته في الدعاية للخلفاء الفاطميين وترغيب المصريين فيهم .

ولقد سار الخلفاء الفاطميّون – بعد ذلك – على المنهاج نفسه الذي انتهجـه جـوهر ، فكـانوا دائمـاً يعملـون الموائـد والأَسْمِطَة الْمُعَبَّأة بأنواع الأطعمة المختلفة – ليأكل منـها المصـريون – لاسـيما في الأشـهر الثلاثـة رجـب وشـعبان ورمضـان (22) . كما حرصوا على مبدأ استمرار توزيع الصدقات على الأهالي طـوال مُـدّة حكمهـم لمصـر . فكـانوا يغمـرون الشـعب المصري بصدقاتهم وفي مختلف المناسبات ، وإن كانت بسيطة . فمنها علـى سـبيل المثـال : عنـد احتفـال الخليفـة بعيـد مولـده (23) ، وعندما يُصِيبُهُ المرض أو أيّ أحدٍ من أفراد أسرته (24) ، وعندما يُتوَفَّى لديـه أحـد (25) ، فـإن مثـل هـذه المناسـبات جميعها كانت تعم فيها الصدقات والخيرات الناس . وكذلك عنـد خروجـه لأداء خُطَـب الجمعـة مـن شـهر رمضـان كانـت الصدقات تُوَزَّع من حين يركب من القصر ذاهباً إلى الجـامع وحتّـى يعـود . وكانـت هـذه سـنّة جميـع الخلفـاء الفـاطميين في مصـر ، مـن المعـز لـدين الله إلى آخـر خلفـائهم فيهـا العاضـد لدين الله (555– 567 هـ / 1160– 1171 م) (26) . هـذا إلى جانـب الصـدقات الـتي يوزعونهـا في الأعيـاد الدينيـة والمواسم الرسمية للدولة ، والصدقات التي يُفرّقونها من غير أيَّة مناسبة (27) .

ومن الوسائل التي اتّبعها الفاطميون للاحتفاظ بطاعة المصريين على الـدوام ، هـي إدخـال الفـرح والسـرور إلى قلـوبهم . وذلـك بالإكثـار لهـم مـن الاحتفـالات والمناسـبات والأعيـاد علـى مـدار السـنة . و التي أَسْبَغُوا عليها أقصى مظاهر الروعة والفخامة والكرم ، حيث غمـروا الشـعب المصـري مـن خلالهـا بسـيلٍ مـن الحفـلات والمآدب والمواكب الباهرة ، ونثروا عليه ما استطاعوا من آيات البهجة والمرح ، فأسـروه بمظـاهر جـودهم الـوافر . فكانـت هـذه المواسم والأعياد لذا المصريين أيّاماً مشهودة تفيض بهجةً وحُبُوراً . وقـد اسـتطاعت الخلافـة الفاطميـة بفضـل تنظيمهـا مـن أن تكسب ولاء الشعب المصري وعرفانه ، كما أنها استطاعت أن تبـث هيبتـها الدينيـة فيـه ، وذلـك بمـا أسـبغته مـن الخطـورة والخشوع على بعض المظاهر والرسوم فيها (28) .

هكذا كانت معاملة الفاطميين للمصريين ، تلك المعاملة التي التزموا فيهـا محاولـة إغـداقهم بالهبـات والعطايـا ، ومحاولـة رفع مستواهم المعيشي وإشباع متطلباتهم الدنيوية ، و هي التي عَبَّرَ عنها الخليفـة الفـاطمي الثـاني بمصـر ، العزيـز بـالله (365 – 386 هـ / 975 – 996 م) في قوله لأحد أعمامه : " يا عـمّ واللهِ إنّـي أُحِـبُّ أن أرى الـنّعَم عنـد النـاس ظـاهرة ، وأرى عليهم الذهب والفضة والجوهر ، ولهم الخيل واللباس والضّياع والعقـار ، وأن يكـون ذلـك كلّـه مـن عنـدي " (29) . لـذلك

كانت العلاقة بين معظم المصريين وبين السلطة الفاطمية الحاكمة – في معظم فترات العصر الفاطمي – علاقة طَيِّبَة في مجملها . فقد كانت قلوب الناس تهفو دائماً وتلتف حول من يدافع عنها ، ويُنْصِفُهَا ويُحْسِنُ إليها . وقد لمس عامة المصريين ذلك عند معظم الخلفاء الفاطميين ، فمالوا إليهم ورضوا بحكمهم وتعلّقوا بهم ، إلى الحد الذي جعل الكثيرين منهم يحلفون برؤوسهم بدلاً من الحلف بالله العظيم ، حتى نُودِيَ فيهم بالكفّ عن ذلك (30).

و لم يقتصر تعلق المصريين بالخلفاء فقط ، بل تعلّقوا بأسرهم وأبنائهم أيضاً ، ومن أمثلة ذلك عندما تُوفّي الأمير عبدالله بن المعز سنة 364 هـ / 974 م ، جَزَعَ الناس عليه جزعاً شديداً ، ومنهم من شَوَّه نفسه من كثرة الحزن . وكان الخليفة المعز يُسْكنهم ويُهَدِّيء من روعهم ، بقوله لهم : " اتّقُوا الله ، وارجعوا إلى الله " ، فَبَكَوْهُ بحسرة وأُغْلِقَتْ الأسواق حزناً لذلك (31) .

هذه هي السياسة التي اتّبعها الفاطميون تجاه المصريين ، والتي آتت أُكُلُهَا فجعلتهم يكسبون ودهم ويحتفظون بولائهم . وإن كان هذا لا يعني أنه لم تكن هناك تجاوزات لتلك السياسة من بعض الخلفاء لبعض الفترات وفي ظروفٍ معينة ، نتج عنها ردّة فعل من عامة الناس . إلاّ أنه في المُجْمَل العام يمكن القول بأن أهالي البلاد المصرية قد تمتعوا بالرعاية والاهتمام والاطمئنان في ظل الحكومة الفاطمية .

الهــوامــش :

(1) جمال الدين ، عبدالله محمد : الدولة الفاطمية قيامها ببلاد المغرب وانتقالها إلى مصر إلى نهاية القرن الرابع الهجري مع عناية خاصة بالجيش ، دار الثقافة و النشر و التوزيع (القاهرة ، 1991 م) ص 4 .

(2) العبادي ، أحمد مختار : في التاريخ العباسي والفاطمي ، دار النهضة العربية (بيروت ، بدون تاريخ) ص 247 .

(3) حسن ، حسن إبراهيم : تاريخ الدولة الفاطميّة في المغرب ومصر وسورية وبلاد العرب ، مكتبة النهضة المصرية ، ط 3 (القاهرة ، 1964 م) ص 621 .

(4) حسين ، محمد كامل : في أدب مصر الفاطميّة ، دار الفكر العربي (القاهرة ، 1950 م) ص 22 .

(5) المرجع نفسه والصفحة . كذلك محمد كامل حسين : طائفة الإسماعيلية تاريخها ونظمها وعقائدها ، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة ، 1959 م) ص 34 .

(6) محمد كامل حسين : في أدب مصر الفاطمية ، ص 22 ــ 23 .

(*) الفسطاط : أول مدينة إسلامية بمصر ، بناها عمرو بن العاص عند فتحه لها حوالي سنة 20 هــ/ 640 م . وسبب تسميتها بالفسطاط نسبةً إلى فسطاط (بيت من أدم و شعر) عمرو بن العاص ، الذي نصّبه في الموقع الذي بُنِيَت فيه المدينة فيما بعد ، وذلك عند حصاره لحصن بابليون الذي اختبأ فيه الروم = ياقوت الحموي ، شهاب الدين أبوعبدالله : معجم البلدان ، دار صادر (بيروت ، 1977 م) 263/4 .

(7) محمد كامل حسين : طائفة الإسماعيلية ، ص 35 .

(8) المقريزي ، محمد بن علي : اتّعاظ الْحُنَفَا بأخبار الأئمة الفاطميين الْخُلَفَا ، تحقيق جمال الدين الشّيّال ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، ط 2 (القاهرة ، 1996 م) 102/1.

(9) كيرة ، نجوى : حياة العامة في مصر في العصر الفاطمي (358-567 هــ /969-1171 م) ، مكتبة زهراء الشرق (القاهرة ، 2004 م) ص 43 .

(10) المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 102/1 .

(**) يبدو أن المصريين لم يتخذوا التشيع من ناحية العبادة كما فعل غيرهم ، إنّما كان هواهم مع علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) وأهل بيته . ولكنهم لم يجاهدوا كما جاهد الشيعة في الأقطار الأخرى ، و لم يفلسفوا عقيدتهم الدينية على النحو الذي عند غيرهم ، بل اكتفوا بالقول بتفضيل علي (رضي الله عنه) وحرصوا على حبهم وولائهم لأهل البيت يكرمون الأحياء ويتبركون بالأموات = محمد كامل حسين : في أدب مصر الفاطمية ، ص 18 (من المقدمة) .

(11) نجوى كيرة : مرجع سابق ، ص 42 .

(***) جوهر بن عبدالله ، القائد أبو الحسين ، الصقلبيّ ، وُلِدَ سنة 312هــ/ 924م ، كان عبداً مملوكاً للخليفة المنصور بنصر الله ، ثم آل أمره إلى ابنه المعز ، الذي اعتنى به ورقّاه في الخدم إلى أن ارتفع أمره وصار إلى رتبة الوزارة سنة 345هــ/956م . وجوهر هذا هو فاتح مِصْر وباني مدينة القاهرة والجامع الأزهر ، تُوفّي بالقاهرة سنة 381هــ/991م = المقريزي : كتاب المُقَفّى الكبير ، تحقيق محمد اليعلاوي ، دار الغرب الإسلامي (بيروت ، 1991 م) 83/3 - 111.

(12) السيوطي ، جلال الدين عبدالرحمن : حُسن المُحَاضرة في تاريخ مصر والقاهرة ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار إحياء الكتب العربية (القاهرة ، 1967 م) 599/1.

(13) سَيِّد ، أيمن فؤاد : الدولة الفاطمية في مصر (تفسير جديد) ، الدار اللبنانية المصرية (القاهرة ، 1992 م) ص 80 - 82 .

(14) نجوى كيرة : مرجع سابق ، ص 51 .

(15) ابن حَمَّاد ، أبو عبدالله محمد بن علي : أخبار ملوك بني عُبَيْد وسيرهم ، تحقيق ودراسة التهامي نقرة وعبدالحليم عـــويس ، دار الصحوة (القاهرة ، 1401 هــ) ص 87 .

(16) تامر ، عارف : المعز لدين الله واضع أُسس الوحدة العربية الكبرى ، دار الآفاق الجديدة (بيروت ، 1982 م) ص 110.

(17) ابن مُيَسَّر ، تاج الدين محمد بن علي بن يوسف بن جَلَبَ رَاغِب : المُنتقى من أخبار مصر ، حققه وكتب مقدمتـــه وحواشـــيه ووضع فهارسه أيمن فؤاد سيّد ، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية (القاهرة ، 1981 م) ص 164 .

(18) المصدر نفسه ، ص 165 . كذلك المقريزي : اتّعاظ الحنفا ، 150/1 .

(19) النويري ، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب : نهاية الأرب في فنون الأدب ، تحقيق محمد محمد أمين ومحمد حلمي محمد أحمد ، الهيأة المصرية العامة للكتاب (القاهرة ، 1992 م) 130/28.

(****) هو الشريف أبوجعفر مسلم بن عبيدالله الحسيني ، من أكابر رجال مصر ، كانت له مكانة بارزة لدى كافور الإخشـــيدي ، وظـــــلَّ محتفظـــاً بمكانتـــــه هــــذه زمـــــن الفـــــاطميين ، فكـــــان مـــــن المُقَـــــرَّبين للخليفـــــة المعـــــز لـــــدين الله ومن جلسائه = المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 137/1 . كذلك ابن تَغْري بَرْدي ، جمال الدين أبو المحاسن يوسف : النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة ، تحقيق محمد حسين شمس الدين ، دار الكتب العلمية (بيروت ، 1992 م) 33/4 .

(20) المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 114/1 . والجامع العتيق هو أول مسجد أُسِّسَ بمصر في الملّة الإسلامية بعد الفتح ، يقـــع بمدينـــة الفسطاط ويُقال له تاج الجوامع ، وجامع عمرو بن العاص = المقريزي : المواعظ والاعتبار بذكر الخِطط والآثار ، تحقيـــق محمـــد زينـــهم ومديحة الشرقاوي ، مكتبة مدبولي (القاهرة ، 1998 م) 213/3 .

(21) عماد الدين ، إدريس : عيون الأخبار وفنون الآثار في فضائل الأئمة الأطهار " السبع السادس أخبار الدولة الفاطمية " ، تحقيق مصطفى غالب ، دار الأندلس (بيروت ، 1978 م) ص 169 .

(22) ابن مُيَسَّر : مصدر سابق ، ص 176 .

(23) ابن المأمون ، جمال الدين أبو علي موسى : نصوص من أخبار مصر ، حَقَّقَها وكتب مقدمتها وحواشيها ووضع فهارسها أيمـــن فؤاد سيّد ، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية(القاهرة ، 1983 م) ص 36 .

(24) ابن مُيَسَّر : مصدر سابق ، ص 170 . كذلك المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 272/1 .

(25) ابن مُيَسَّر : مصدر سابق ، ص 172 . كذلك المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 289/1 .

(26) ابن تغري بردي : مصدر سابق ، 107/4 ، 109 .

(27) الأنطاكي ، يحيى بن سعيد بن يحيى : تاريخ الأنطاكي ((المعروف بِصِلَة تاريخ أوتيخا)) ، تحقيق عمر عبدالســـلام تـــدمري ، جرّوس بروس (طرابلس الشام ، 1990 م) ص 300 . كذلك المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 100/2 .

(28) عِنَان ، محمد عبدالله : رسوم الفطر والأضحى في عهد الدولة الفاطمية ، مجلة الرسالة ، العدد 140 ، السنة الرابعة (القاهرة ، 1936 م) المجلد الأول ، ص 364 ، 365 .

(29) المقريزي : الخطط ، 387/2 ، 239/3 . كذلك ابن تَغري بَردي : مصدر سابق ، 129/4 .

(30) المقريزي : اتعاظ الحنفا ، 253/1 .

(31) المصدر نفسه ، 217/1 – 218 .

الدراسة الحقلية في التعليم الجغرافي

الدكتور سعد محمد الزليتني

قسم الجغرافيا ـ كلية الآداب

جامعة قاريونس

الملخص:

يحتل علم الجغرافيا موقعاً متوسطاً بين العلوم الطبيعية/التطبيقية والعلوم الانسانية/الاجتماعية، ويتعامل مع عناصر طبيعية وأخرى بشرية من حيث خصائصها وتوزيعاتها وتفاعلاتها والتأثيرات المتبادلة بينها، وما تخلفه هذه التفاعلات والتأثيرات من علامات بارزة على سطح الأرض. وضمن هذا المجال المعرفي الواسع ينظر إلى الدراسة الحقلية على أنها أحد الأساليب الأساسية للتدريس الفعال والبحث الجاد في الجغرافيا، فالدراسة الحقلية في المجال الجغرافي تماثل التدريب العملي في الاختصاص الطبي، فهي بالنسبة للطالب الذي يسعى ليصبح جغرافياً تناظر التدريب الذي يتلقاه الطبيب في المستشفى، فالجراح على سبيل المثال لا يمكنه إجراء العمليات الجراحية ما لم يتدرب عليها تدريبا عملياً كافياً تحت إشراف متخصص في المجال، وهذا هو واقع الحال بالنسبة للجغرافي، فهو لا يستطيع أن يمارس عمله باقتدار ما لم يتلق تدريباً كافياً في مجال العمل الجغرافي. وتعرَّف الدراسة الحقلية بأنها "نشاط تعليمي منظم ومخطط يتم خارج جدران القاعة الدراسية ويهدف إلى إكساب الطلاب الخبرة العلمية المباشرة، ويمارس تحت إشرف معلمين مختصين".

وعلى الرغم من أهمية الدراسة الحقلية في التدريس والبحث الجغرافي، فإن الأهداف والأغراض المتوخاة منها لم تنل حظها من الدراسة والتحليل، كما أن نواحي الإرشاد والتوجيه المعنية بتصميم وتنفيذ الدراسة الحقلية وتطبيقاتها هي الأخرى لم تحظ بالاهتمام المناسب من قبل الباحثين، وتسعى هذه الدراسة إلى توضيح أهمية الدراسة الحقلية وكيفية صياغة أهدافها وتحديد عناصرها ومكوناتها وأساليب تنظيمها، ودورها في تجويد التعليم الجغرافي وتحسين مخرجاته، وتتجلَّى أهميتها في كونها تسعى إلى توجيه الاهتمام إلى الأهمية التعليمية والتربوية للدراسة الحقلية التي تمثل العمود الفقري للتدريس والبحث الجغرافي.

الدراسة الحقلية في التعليم الجغرافي

مقدمة

تحتل الجغرافيا موقعاً متوسطاً بين العلوم الطبيعية/التطبيقية والعلوم الإنسانية/الاجتماعية، وهي تركز على دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية من حيث خصائصها وتوزيعاتها وتفاعلاتها والتأثيرات المتبادلة بينها، وما تخلفه هذه التفاعلات والتأثيرات من علامات بارزة على سطح الأرض[62]. وضمن هذا المجال المعرفي ينظر إلى الدراسة الحقلية على أنها أحد الأساليب الأساسية والمهمة في التدريس الفعال والبحث المعمَّق، حيث يفيد المختصون في هذا المجال بأن إعداد الجغرافي وتكوينه لا بد أن يتضمن القيام بسلسلة من الدراسات الحقلية[63]، فالدراسة الحقلية في المجال الجغرافي تماثل التدريب العملي في الاختصاص الطبي، فهي بالنسبة للطالب الذي يسعى ليصبح جغرافياً تناظر التدريب الذي يتلقاه طلاب العلوم الطبية في المستشفى، فالجراح على سبيل المثال لا يستطيع القيام بالعمليات الجراحية ما لم يتدرب عليها تدريباً عملياً كافياً تحت إشراف متخصصين في المجال، وهذا هو واقع الحال بالنسبة للجغرافي، فهو لا يستطيع أن يمارس عمله باقتدار ما لم يتلق التدريب المناسب في مجال العمل الجغرافي الميداني. وعلى الرغم من أهمية التدريب الحقلي سواء في التدريس أوالبحث الجغرافي، فإن الأهداف والأغراض المتوخاة منه لم تنل حظها من الدراسة والتحليل، كما أن نواحي الإرشاد والتوجيه المعنية بتصميم وتنفيذ مقررات الدراسة الحقلية، وكذلك العناصر والمحتويات التي ينبغي أن تتضمنها هي الأخرى لم تحظ بالاهتمام المناسب من قبل الباحثين، وتحاول هذه الدراسة توضيح أهمية الدراسة الحقلية وكيفية صياغة أهدافها وأساليب تنظيمها وتحديد عناصرها ومكوناتها، ودورها في تجويد التعليم الجغرافي وتحسين مخرجاته. وتتجلَّى أهميتها في كونها تسعى إلى توجيه اهتمام الجغرافيين وأقسام الجغرافيا إلى الأهمية التعليمية والتربوية للدراسة الحقلية التي تمثل العمود الفقري سواء في التدريس أوالبحث الجغرافي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الكيفي القائم على استنباط المعلومة المطلوبة من الدراسات المتخصصة، مما يتيح الحصول على معلومات أوفر، ووصف أغنى، ويزيل الغموض والالتباس خاصة في الموضوعات التي لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة والبحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

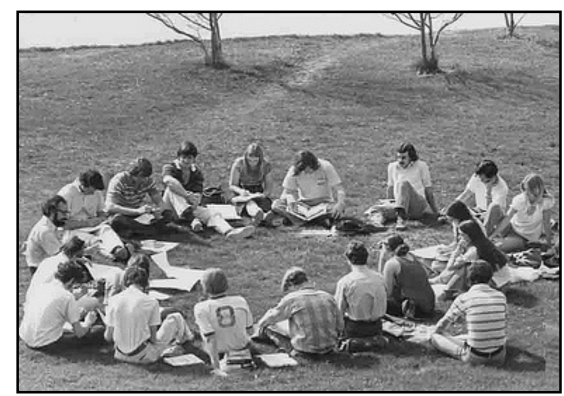
الخروج إلى البيئة الطبيعية للتعرف المباشر على الظواهر الجغرافية تمثل جزءاً أساسياً من إعداد الباحث الجغرافي

---

[62] حسن الخياط (1995). الأبعاد الجغرافية في استراتيجيات التخطيط العمراني لدول الخليج. حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد 18، الصفحات 237-261.

[63] J. R. Gold *et al* (1991). Teaching geography in higher education: a manual of good practice. Oxford: Blackwell Publishers, p. 21.

وهي تعيد إلى الأذهان نشأة هذا التقليد في زمن الكشوف الجغرافية لأقاليم العالم المختلفة. لقد تعزز هذا التقليد بفضل جهود علماء وجمعيات علمية ومؤسسات أكاديمية توزعت في مناطق عديدة من العالم، هذه الجهود التي أسهمت في إثراء هذا المجال الحيوي وأبرزت أهميته العلمية والعملية (الشكلان 2،1)، وتتمثل الفائدة العلمية للدراسة الحقلية في تنشيط أسلوب الملاحظة وإثارتها من الوجهة الجغرافية التي تتعزز من خلال تفعيل البرامج الحقلية التي تمثل أساس المقررات التطبيقية وجوهرها، وفي هذا الخصوص تفيد العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة أن الأسس المستقاة من مفهوم المشاهدة والملاحظة تنبثق أساسا من الفلسفة التربوية التي تنادي بضرورة التعلم في أحضان الطبيعة، فالباحث الجغرافي يستطيع بالمشاهدة والملاحظة أن يجمع الحقائق والشواهد التي تساعده في التعرف على الأبعاد المختلفة لمشكلة البحث عن طريق استخدام حواس السمع والبصر والشم والشعور والتذوق، فالملاحظة تعني أن يوجه الباحث كل حواسه للظاهرات قيد الدراسة للتعرف على الصفات والخصائص التي تميزها، وقد زادت في السنوات القليلة الماضية التطبيقات الحقلية في الدراسات الجغرافية التي تطورت نتيجة التطور الحاصل في النواحي النظرية، وبروز تقنيات وأساليب مساندة سواء في التدريس أو البحث الجغرافي[64].




الشكلان 2،1: الدراسة الحقلية أسلوب أساسي في التدريس والبحث الجغرافي

لقد تطورت برامج الدراسة الحقلية أساساً من تقاليد علمية أصيلة مثلت أدواراً مهمة في تاريخ تطور علم الجغرافيا، وأسهمت في تعزيز دورها الفعال سواء في التدريس أو البحث العلمي. فمن المعلوم أن الدراسات القائمة على الملاحظة المباشرة ليست وليدة العصر الحاضر، وإنما تعود إلى فترات موغلة في التاريخ، فقد ورد أن المؤرخ الإغريقي الشهير هيرودوت (485-430 ق.م.) طاف العديد من مناطق العالم قبل أن يتفرغ لكتابة مؤلفه الشهير "عرض للتاريخ" الذي تضمن وصفاً شاملاً عن جغرافية العالم آنذاك، وعادات الشعوب وتقاليدهم وتنظيماتهم الاجتماعية وشعائرهم الدينية[65]. وفي العصور الوسطى زمن ازدهار الحضارة الإسلامية اعتمد الجغرافيون من أمثال الإدريسي والمقدسي وابن حوقل وابن بطوطة على المشاهدة والبحث الميداني للأقاليم والمجتمعات التي تناولتها مؤلفاتهم، وفي هذا الصدد ذكر المقدسي (947- 990 م) في كتابه "أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم" أسلوبه ومنهجه في البحث والتقصي عن المعلومات والحقائق، حيث يقول: إعلم أن جماعة من أهل العلم ومن

[64] أحمد البدوي الشريعي (2004). الدراسة الميدانية: أسس وتطبيقات في الجغرافيا البشرية. القاهرة: دار الفكر العربي.

[65] حسين فهد حماد (2003). موسوعة الآثار التاريخية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الوزراء صنفوا في هذا الباب، وإن كانت مختلة غير أن أكثرها، بل كلها سماع، لهم ونحن فلم يبق إقليم إلا ودخلناه وأقل سبب إلا وعرفناه... فقد تفقهت وتأدبت وتزهدت وتعبدت وفقهت وأدبت وخطبت على المنابر وأممت في المساجد وذكرت في الجوامع واختلفت إلى المدارس ودعوت في المحافل وتكلمت في المجالس وأكلت مع الصوفية الهرائس ومع الخانقاءيين الثرائد ومع النواتي العصائد وطردت في الليالي من المساجد وسحت في البراري وتهت في الصحاري... وركبت الكنائس والخيول ومشيت في السمائم والثلوج... ذكرنا هذا القدر ليعلم الناظر في كتابنا أنا لم نصنفه جزافاً ولا رتبناه مجازاً، فكم بين من قاسى هذه الأسباب وبين من صنف كتابه في الرفاهية ووصفه على السماع66. وقد سار على هذا النهج العديد من جغرافيي العصور الحديثة، ومنهم العالم الألماني همبولدت Humboldt (1769- 1859) الذي كرَّس كل ما يملك من إمكانيات في البحث والترحال حيث زار معظم أمريكا الوسطى والجنوبية والأراضي الروسية، مؤكداً على أهمية العمل الحقلي في البحث الجغرافي، وقد وصف رحلاته واكتشافاته في أربعين مؤلفا67. وقد ظل هذا التطور في الدراسات الحقلية يسير بخطى حثيثة حتى أصبح البحث والتدريب الحقلي يمثلان العمود الفقري للدراسات الجغرافية. وقد أكد على ذلك العديد من المختصين ومنهم روبرت بلات Robert Platt حيث يفيد بالآتي: "لقد طور المختصون ضمن المجال المعرفي الواسع لعلم الجغرافيا موضوعاً له مفاهيمه ونظرياته وأساليبه وتقنياته الخاصة التي ميزته عن بقية العلوم، وضمن هذا المجال الواسع يبرز العمل الحقلي على أنه جوهر الدراسة الجغرافية وأساسها68."

فالعمل الحقلي يتيح فرصة التعامل المباشر مع الظاهرات الجغرافية والحصول على المعلومات والبيانات الخام من مصادرها الأصلية، ويتم تطبيق أسلوب العمل الحقلي من خلال سلسلة نظريات ومفاهيم ومناهج بحث مختلفة متنوعة تطورت عبر الزمن لتعكس جهوداً متواصلة هدفت أساساً إلى الربط بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية. إن المبادئ الأساسية للتعلم النشط Active Learning التي ينادي بها التربويون المتمثلة في: (1) الأساس المعرفي، (2) التطبيق المعرفي، (3) ربط المعارف ودمجها، (4) الأبعاد الإنسانية، (5) توليد الاهتمام، (6) تعلم كيفية التعلم69، يمكن تحقيقها من خلال الدراسة الحقلية، فالدراسة الحقلية تساعد على فهم مظاهر سطح الأرض أو ما يعرف باللاندسكيب Landscape الذي يعد أساس علم الجغرافيا، ويحصل الطلاب على الأسس النظرية من خلال ما يعرف بمنهج حل المشكلات، الذي يتم من خلال تحليل وعرض المعلومات والبيانات المتحصل عليها من التطبيق الحقلي، ومن خلال الدراسة الحقلية أيضا فإن الطلاب يستطيعون ربط الأسس والمفاهيم الجغرافية المختلفة ببعضها البعض، ويتحقق ذلك من خلال الفهم الواقعي للظواهر الجغرافية الذي يتم من خلال مراقبة نواتج العمليات الطبيعية والبشرية. بالإضافة إلى ذلك فإن طبيعة التطبيقات والتدريبات الحقلية تضع الطلاب في

---

[66] المقدسي (1991). أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة مدبولي، الصفحات 43-45.

[67] أحمد البدوي الشريعي (2004). مرجع سابق، ص 60.

[68] Robert S. Platt (1959). Field study in American geography: the development of theory and method exemplified by selections. The University of Chicago, Department of Geography, Research Paper No. 61, 1959, Chicago, Illinois.

[69] D. Fink (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. San Francisco: Jossey-Bass.

مواقف استثنائية تمكن من اختبار استجاباتهم وقدراتهم على التعامل مع الآخرين، مما يحقق الأبعاد الإنسانية للتعلم.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة، فقد تنوعت هذه الدراسات خاصة منها المتعلقة بالتطبيقات في المجالات الجغرافية، وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من توفر ثروة هائلة من الدراسات المنشورة باللغات الأجنبية، فإنه يلاحظ ندرة واضحة في الدراسات المنشورة باللغة العربية، حيث لم يتم العثور إلا على دراستين في هذا المجال أولاها كتاب مترجم بعنوان "أساليب البحث والدراسات الميدانية في الجغرافيا". هذا الكتاب يتضمن وصفا لتقنيات جمع البيانات والمصادر التي يمكن الرجوع إليها للحصول على المعلومات والبيانات التي يتطلبها البحث الجغرافي، وكذلك الأساليب المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها. أما الدراسة الثانية فتحمل عنوان "الدراسة الميدانية: أسس وتطبيقات في الجغرافيا البشرية"، وهي أيضا كتاب يهتم بتوضيح الأنماط المختلفة للدراسات الحقلية، وطرق وأساليب تنظيمها والمناهج المطبقة فيها خاصة في الجانب البشري من الجغرافيا70. أما في اللغة الإنجليزية فتتعدد الدراسات وتتنوع ضمن هذا المجال، ومن بين هذه الدراسات العديدة نجد دراسة كنت وزملائه (Kent et al (1997 التي تتضمن مراجعة دقيقة وشاملة critical review للعديد من المراجع والمصادر المتعلقة بالموضوع، كما أنها تهتم بتوضيح أساليب تخطيط الدراسات الحقلية والإجراءات الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف المنشودة منها، وكذلك الفصل الخاص بالدراسة الحقلية الوارد في كتاب جولد وزملائه (Gold et al (1991 الذي يوفر معلومات وافية عن الخطوات الواجب اتباعها عند الإعداد للدراسات الحقلية وتطبيقاتها71.

تعريفات ومفاهيم

تتعدد التعريفات والمفاهيم المتعلقة بالدراسة الحقلية وتتنوع بصورة واضحة، فمصطلح الدراسة الحقلية يتضمن طائفة واسعة من الأساليب والنشاطات التعليمية، مثل التدريس الحقلي، والرحلات الحقلية، والبحث الحقلي، والمعسكر الحقلي. وتفيد بعض المصطلحات أن الدراسة الحقلية تتضمن أنواعاً ونشاطات مختلفة وتسعى إلى تحقيق أغراض متنوعة وتتميز بخصائص معينة. وبصفة عامة يمكن تعريف الدراسة الحقلية بأنها نشاط تعليمي منظم ومخطط يطبق خارج جدران القاعة الدراسية ويهدف إلى إكساب الطلاب خبرات علمية وعملية مباشرة ويمارس تحت إشراف معلمين مختصين72. وضمن هذا التعريف يمكن تصنيف

[70] باريي لينون وبول كليفز (2007). أساليب البحث والدرسات الميدانية في الجرافيا. ترجمة منصور البابور وأبوالقاسم اشتيوي. طرابلس: المكتب الوطني للبحث والتطوير. وأحمد البدوي الشريعي، مرجع سابق.

[71] R. Gerber and G. K. Chuan, eds. (2000). Fieldwork in geography: Reflections, perspectives, and actions. Dordrcht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. J.R. Gold, *et al* (1991). Teaching geography in higher education: A manual of good practice. Oxford: Blackwell. M. Kent *et al* (1997). Fieldwork in geography teaching: Acritical review of the literature and approaches. Journal of Geography in Higher Education, Vol. 21, No. 3, pp. 313-332. C. Harrison, and L. Luithlen (1983). Fieldwork for land use students: An appraisal. Journal of Geography in Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 23-32.

[72] عايش زيتون (1993). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بعض العمليات التعليمية حسب الآتي:

- الطرق والأساليب: يوجد اختلاف واضح بين أسلوب التدريس المتمركز حول المعلم teacher-centered approach الذي يتحقق من خلال أسلوب المحاضرة، والأسلوب المتمركز حول الطالب student-centered approach المتمثل في أسلوب الدراسة الحقلية والمشروع البحثي.

- المكان: تختلف أماكن تطبيق الدراسة الحقلية، فهي على المستوى الأصولي systematic level تتمثل في البيئة قيد الدراسة التي قد تكون بيئة حضرية أو ريفية، مألوفة أو غير مألوفة، فريدة أو واسعة الانتشار، أما على المستوى العملي والتطبيقي practical level فإن الفرق يتعلق باختيار المكان ضمن البيئة المحلية أو في مكان بعيد عن مكان المؤسسة التعليمية ولكن ضمن حدود الوطن، أو قد يكون في دولة أخرى أو حتى في قارة أخرى.

- الفترة الزمنية: تختلف الفترة الزمنية التي تستغرقها الدراسة الحقلية، ففي حين أن رحلة تبلغ أسبوعاً واحداً تعد شائعة في أقسام الجغرافيا، فإن الفترة الزمنية قد تكون قصيرة لا تزيد عن يوم واحد أو طويلة تستغرق ستة أسابيع تتضمن القيام بجولة واسعة، أو معسكراً تخييمياً.

- العلاقة بالمقرر الدراسي: مقررات الدراسة الحقلية قد تكون إلزامية أو اختيارية، مرتبطة بمقررات معينة أو منفصلة تماما عن بقية المقررات الدراسية، كما أنها قد تكون مركزة حول مجال محدد من الجغرافيا، أو تكون شاملة تنطوي على مجالات مختلفة.

- العلاقة بتنمية الجوانب الاجتماعية والمعرفية: تسعى بعض التدريبات الحقلية إلى تنمية المهارات الفردية وترسيخ بعض السلوكيات الايجابية لدى الطلاب، فمقررات الدراسة الحقلية التي تسعى إلى تنمية هذه المهارات تكون مختلفة عن تلك التي تسعى بالدرجة الأولى إلى محاولة مساعدة الطلاب على اكتساب المعرفة وتعلم الأساليب البحثية[73].

- دور الخريطة الجغرافية: لعل أفضل ما يبدأ به الطالب في الدراسة الحقلية هو إعداد خريطة تخطيطية Sketch Map لمنطقة الدراسة تتوزع عليها الظاهرات المختلفة. فالظاهرة الجغرافية سواء أكانت طبيعية أم بشرية تظل مجردة من معناها حتى يتم توقيعها على الخريطة فتكتسب مغزى قوياً، وهذا يعني أن توقيع المعالم الجغرافية على الخريطة يمنح المعلومات الجغرافية أساساً قوياً ومستنداً هاماً عند تحليلها. ومن المعروف اهتمام الجغرافيين منذ زمن بعيد بالظاهرات الجغرافية واختلافاتها المكانية، وكيف تجتمع هذه الظاهرات على الخرائط مما يمنح مناطق العالم سماتها وخصائصها المتميزة[74].

أهداف الدراسة الحقلية

استخدام الدراسة الحقلية في العملية التعليمية يستند بدرجة كبيرة على الأهداف المرسومة لها، فقد يكون

---

[73] J.R. Gold, *et al*, op. cit. pp. 22-24.

[74] أحمد البدوي الشريعي (2004). مرجع سابق، الصفحات 85-96.

الهدف هو تنمية وتعميق المعرفة عن أحد عناصر البيئة الطبيعية، وقد يكون الهدف هو تنمية مهارات أكاديمية أو اجتماعية، أو خبرات تعليمية مبنية على نشاط تعليمي من خلال البيئة الطبيعية. من ناحية أخرى قد يكون الهدف هو تعزيز الوعي البيئي من خلال تطبيقات تهدف إلى محاولة إحداث تغيير اجتماعي يقود إلى أسلوب حياتي أكثر استدامة. يتضمن الجدول (1) ملخصا لأنواع الدراسة الحقلية وأهدافها وخصائصها.

وبصفة عامة يمكن القول أن الدراسات الحقلية تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية، التي يمكن إجمالها في الآتي:

- تنمية مهارات الملاحظة: يفيد بعض المختصين بأن الخبرة الحقلية الفعلية تكتسب بواسطة حلقات النقاش التي تعقد في الخلاء وتعتمد على المشاهدة والملاحظة (الشكلان 1،2). فالحقل هو المكان الذي يتيح المشاهدة المباشرة لما تم مناقشته نظريا في القاعة الدراسية، فبالنسبة للمهتمين بدراسة أشكال سطح الأرض على سبيل المثال، فإن الهدف من التدريس الحقلي هو تنمية قدرة الطلاب على فهم ما تحتويه البيئة الطبيعية من أشكال ومظاهر مورفولوجية.

- **تعزيز التعلم الذاتي**: ويتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب وتعويدهم على تعليم أنفسهم، إذ أن أهمية الدراسة الحقلية وجدواها تنبع من كونها تركز على العملية التعليمية بحد ذاتها، فالطلاب في الحقل يتولد لديهم إحساس بالمسؤولية تجاه تعليم أنفسهم أكثر مما لو قدمت لهم المادة التعليمية نظريا في قاعة الدرس.

- **تنمية مهارة التحليل والتعليل**: وهي من الأساليب الشائعة في المقررات الدراسية التي تهتم بتعليم مناهج البحث وأساليبها، ووفقا لذلك فإن المقررات الدراسية ذات الطبيعة العملية التي يعتمد في تدريسها على الدراسة الحقلية يمكن تصميمها لكي تخدم عدداً من التخصصات الجغرافية لتنمية مهارة التحليل والتفسير الجغرافي.

الجدول 1: أنواع النشاطات الحقلية وأهدافها وخصائصها[75]

النوع	الهدف	الخصائص
الدراسة الحقلية التقليدية	▪ تنمية أسلوب الملاحظة ومهارات تدوين وتفسير المعلومات الجغرافية. ▪ توضيح العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية. ▪ تنمية مفهوم نشوء الظواهر الجغرافية عبر الزمن. ▪ تنمية تقدير المعالم الجغرافية وتعزيز الاحساس بقيمة المكان.	توضيح أهم المعالم الجغرافية لمنطقة الدراسة، من خلال سلوك طريق معلومة باستخدام خريطة ذات مقياس كبير. تحديد المعالم بالاحداثيات على الخرائط بواسطة رسوم تخطيطية للمعالم الأساسية مثل المقاطع الجيولوجية والطبوغرافية والنبات الطبيعي، وكذلك التاريخ اللاندسكيبي للنشاط البشري. وفي ذات الوقت يقوم الطلا ب بالانصات والتدوين والاجابة على الأسئلة لتفسير تطور التكوينات الجغرافية.
البحث	▪ تطبيق نظريات	تطبيق المنهج الاستدلالي المتضمن أسس

[75] D. Baladerstone, 2000. Teaching styles and strategies. In: A. Kent, (ed.). Reflective practice in geography teaching, London: Paul Chapman Publishing Ltd, p. 14.

الحقلي المبني على الفرضيات	ونماذج جغرافية على مواقف واقعية. ▪ صياغة اختبار فرضيات مبنية على نظريات جغرافية من خلال تجميع بيانات حقلية ملائمة. ▪ تنمية مهارات تحليل البيانات من خلال تطبيق أساليب احصائية بهدف اختبار بيانات حقلية في مقابل نظرية جغرافية.	جغرافية، بما يسمح بصياغة فرضيات يتم اختبارها على مواقف حقلية من خلال تجميع بيانات كمية يتم اختبارها مقابل أنماط وعلاقات متوقعة. أنواع مختلفة ومرنة من هذا المنهج يشجع الطلاب لتطوير فرضياتهم المبنية على المشاهدات الأولية، وذلك بدمج العامل الاستدلالي.
صياغة وطرح الأسئلة الجغرافية	▪ تشجيع الطلاب على صياغة وطرح وتنظيم اسئلة ذات صبغة جغرافية. ▪ تمكين الطلاب من تحديد وتجميع بيانات ذات علاقة للاجابة عن اسئلة جغرافية محددة وتوفير تفسيرات وتحليلات لنتائج بحوثهم. ▪ تمكين الطلاب من تطبيق النتائج على دراسات أكثر عمقا.	صياغة أسئلة جغرافية، وتحديد قضية أو مشكلة يقوم بصياغتها الطلاب أنفسهم من واقع خبرتهم الخاصة. وبعد ذلك يتم دعم الطلاب لتجميع معلومات مناسبة (نوعية وكمية) للاجابة على سؤالهم الأساسي. النتائج يتم تقويمها وتطبيقها على مواقف أخرى بما يسمح على اتخاذ القررات الشخصية المناسبة مستقبلاً.
الدراسة الحقلية	▪ تمكين الطلاب من تحقيق الاكتشافات التي	يتخذ المشرف اسلوب التشويق بما يجعل المجموعة تتبع طريقها خلال المعالم الطبيعية.

الاستكشافية	تحظى باهتمامهم بجهدهم عوضا عن الأستاذ المشرف. ▪ تمكين الطلاب من تطوير اهتماماتهم العلمية ومهاراتهم البحثية. ▪ تعزيز الثقة بالنفس والتنمية الشخصي من خلال وضع الطلاب في مواقف مبرمجة.	ويقوم الطلاب بطرح الاسئلة، التي بدورها تولد أسئلة جديدة التي تحفز التفكير العميق. عقد جلسات مناقشة وتدوين لتحديد موضوعات تخضع لمزيد من التقصي ضمن مجموعات صغيرة. هذا العمل يحسن مدركات الطلاب وتفضيلاتهم دون تدخل من المشرفين.
الدراسة الحقلية المتعلقة باستخدام الحواس	▪ تنمية مشاعر وأحاسيس إيجابية تجاه البيئات من خلال استخدام الحواس. ▪ تعزيز اتجاهات إيجابية نحو البيئة الطبيعية، والتعاطف مع الآخرين من خلال الارتباطات العاطفية. ▪ إدراك أن الخبرة الحسية المكتسبة هي فعالة مثلها مثل النشاط الفكري في فهم البيئة المحيطة.	نشاطات مصممة لتحفيز وحث الحواس بغرض تعزيز الوعي بالبيئات الطبيعية. السير بالمشاعر والأحاسيس، استخدام عصابات العينين، الخرائط الصوتية، القصائد والأعمال الفنية تعد نشاطات مفيدة. التقدير الجمالي والتقييم النقدي للتغيرات البيئية يمكن استخدامها كنشاط مبدئي قبل الشروع في التحقيقات التقليدية أو تطوير الاحساس بالمكان.

▪ **التدرب على إجراء البحوث:** تسهم الدراسة الحقلية في تعريف الطلاب بالمشكلات والصعوبات المتعلقة بعمليات البحث، وفي التدرب على الجمع المنظم للبيانات والمعلومات وتوظيفها في إعداد المشاريع البحثية، ويتم ذلك من

خلال تكليف الطلاب بتجميع البيانات من مصادرها الأولية وفق أسلوب التعلم بالممارسة Learning by doing، هذه الممارسة العملية تسهم في تنمية نزعة النقد لديهم عند تقييم نتائج البحوث، وتجعلهم أكثر احساساً بقيمة الدراسة والبحث.

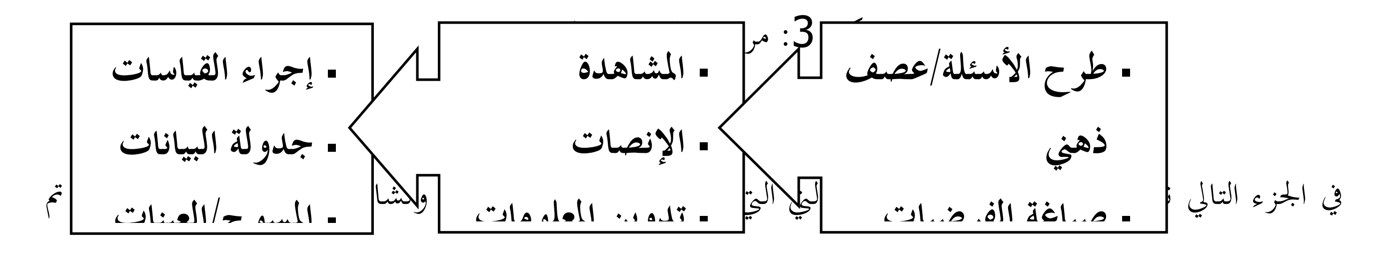
- **تنمية قيم الحفاظ على البيئة:** يرى المختصون أن الدراسة الحقلية تلعب دوراً حيوياً في توليد الاهتمام والإحساس بالمسؤولية تجاه المحافظة على البيئة الطبيعية، الأمر الذي يتحقق من الاحتكاك المباشر مع هذه البيئة، فلا شك في أن للدراسة الحقلية دوراً أساسياً في ترسيخ هذا الاتجاه الإيجابي.

- **تنمية المهارات الفردية:** إن التدريس المبني على العمل الحقلي له قيمة فعلية في إكساب الطلاب سلوكيات ومهارات إيجابية، فالأثر الذي يتركه عليهم شبيه بتأثير المدرسة الداخلية والمخيمات الشبابية الصيفية، فالتدريس الحقلي يعزز الثقة في النفس، والتقدير الذاتي لدى الطلاب، كما يسهم في تنمية المهارات والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية لديهم مثل الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، والعمل الجماعي وروح القيادة.

- **كسر الحواجز النفسية والاجتماعية:** تفيد الدراسات ذات العلاقة أن الرحلات الحقلية تسهم في إزالة الحاجز النفسي ورفع الكلفة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مما يؤثر ايجابياً في العلاقات داخل القاعة الدراسية بعد الانتهاء من البرنامج الحقلي والعودة للمؤسسة التعليمية. فالدراسة الحقلية تعزز العلاقات بين الطلاب وتجعلهم يتجاوزن الفروق الاجتماعية فيما بينهم، وكذلك بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، كما تجعلهم يقبلون على التعلم واكتساب الخبرات التعليمية عن طيب نفس مما يجعل العملية التعليمية تتم بصورة أكثر فاعلية وسلاسة[76].

تخطيط الدراسات الحقلية

تفترض المناقشات السابقة أن الدراسة الحقلية تتضمن إمكانيات تعليمية وتدريبية عالية، غير أنها بنفس القدر قد تكون عقيمة وغير ذات جدوى إذا لم يتم التخطيط لها بعناية ودقة، فالدراسة الحقلية مثل أي أسلوب من أساليب التدريس لها إمكانيات محدودة، ومهمة المعلم أو المشرف هي تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام هذا الاسلوب. الشكل (3) يوضح المراحل التي تتخذها الدراسة الحقلية والعناصر والتقنيات التي تتضمنها، والتي تتمثل في طرح الأسئلة الجغرافية والإجابة عليها، وتجميع وتنظيم وتحليل المعلومات الجغرافية[77].



[76] J.R. Gold, *et al*, op. cit. pp. 25-27.
[77] G. A. Rice and T. L. Bulman, 2001, loc. cit., p. 4.

استخلاصها من الدراسات ذات العلاقة[78]:

- **الإعداد والتحضير**: مثل أي أسلوب تعليمي، فإن الدراسة الحقلية تكون مثمرة وبناءة حينما يتوفر لها الإعداد الجيد، وبما أن الدراسة الحقلية عادة ما تكون مكلفة مادياً، فإنه ينبغي أن يكون المردود والاستفادة عالية، لذا ينبغي تمضية وقت كافٍ في الإعداد والتحضير في قاعات الدرس مما يسمح بتوضيح وتطوير وتنمية الموضوعات المتعلقة بالدراسة الحقلية، فالمقرر الحقلي يكون مجدياً إذا تم تحديد مواضيع معينة للتطبيقات الحقلية، تتضمن إطاراً نظرياً وفكرياً معقولاً يمكن ترجمته إلى أهداف واضحة. فالطلاب يحتاجون إلى التعرف والفهم الدقيق للكيفية التي يتم بها الربط بين مكونات الدراسة الحقلية وبقية المقررات الدراسية، وكيفية تنسيق عمل مختلف المجموعات البحثية الطلابية مع بعضها البعض.

- **تصميم المقررالحقلي**: ينبغي أن تتوفر في المقرر أهداف وأغراض واضحة، وأن تكون طريقة التدريس والتقييم موجهة لتحقيقها، كما ينبغي توجيه اهتمام خاص للتعاقب المنطقي للنشاطات الحقلية، فمقرر الدراسة الحقلية الذي يصمم لإثارة اهتمام الطالب نحو البيئة الطبيعية يختلف عن المقرر الذي يصمم لتنمية الكفاءة والمهارة البحثية لديه، وتختلف مقررات الدراسة الحقلية عن المقررات النظرية في كونها تتضمن وضع مواقف تعليمية معينة أمام الطلاب بهدف اختبار نزعة حب الاستطلاع والاستقلالية في التعلم. بناء على ذلك فإن تصميم مقرر حقلي ذي فاعلية يختلف عن تصميم ووضع مقررات في مجالات أخرى.

- **العلاقة بالمقررات الشاملة**: للدراسة الحقلية خصوصية تميزها عن غيرها من البرامج التعليمية، فهي إن صممت بعناية فستساعد الطلاب على اكتساب خبرات متعددة وذات جدوى لا توفرها المقررات التي تمارس داخل القاعات الدراسية، غير أن ذلك لا يعني فصلها عن بقية المقررات الأخرى، فالدراسات الحقلية التي ترتبط .بمقررات معينة بإمكانها أن تساعد في تنمية ما يتم تعلمه في قاعة الدرس، ولكنها تكون فاعلة فقط إذا تم تحديد وتوضيح الكيفية التي تحقق هذه الروابط .

- **اختيار المكان**: إن اختيار المكان الملائم لتطبيق برنامج الدراسة الحقلية يعد أهم القرارات التي يتم اتخاذها، فزيارة مكان طبيعي جذاب، يمكن أن يترك أثراً معنوياً في نفوس الطلاب ويمنح استقلالية أكاديمية للمقرر الدراسي، كما قد يسهم حتى في جلب المزيد من الطلاب للانخراط في أقسام الجغرافيا، غير أنه ينبغي التشديد على أن الإثارة الناتجة عن مكان جذاب ينبغي ألا تأتي على حساب الجانب التعليمي والتدريبي للدراسة الحقلية، فالدراسة الحقلية المطبقة في مناطق بعيدة عن المكان الذي تقع فيه المؤسسة التعليمية، تسهم في توفير فرصة لزيارة أماكن غير تقليدية والتعرف على ثقافات مختلفة، غير أنها قد تصاحبها مشكلات معينة. فعلى الرغم من أن زيارة هذه الأماكن يمثل إغراءً لا يقاوم، فإنه يحتم جلوس الطلاب على مقاعد الحافلات لفترات طويلة مما قد يولد لديهم إحساساً بالملل، لذلك لا بد

[78] J.R. Gold, *et al*, op. cit; G. A. Rice and T. L. Bulman, 2001, op. cit; R. Gerber and G. K. Chuan, eds. op. cit.

من تطبيق بعض الأساليب العملية لتجاوز الملل والإجهاد الذي يتولد عن السفر الطويل، مثل استبدال الطلاب لمقاعدهم بحيث يقضي كل منهم بعض الوقت بالمقاعد المجاورة للنوافذ، ومنها أيضا تزويد الطلاب بخريطة توضيحية لخط سير الرحلة مما يجعلهم على علم بالأماكن التي يمرون بها.

- **الموازنة بين الاستقلالية والإشراف**: تحقيق التوازن بين استقلالية الطلاب وضرورة إشراف أعضاء هيئة التدريس يعد معضلة في أغلب المقررات الدراسية ومتطلباتها، إلا أنه يكون أكثر أهمية في الدراسة الحقلية، حيث يتم تدريب الطلاب على ممارسة الاستقلالية نحو التعلم، الذي يمثل متعة التعلم الذاتي، أي التعلم بالمشاهدة والممارسة التي تحقق الإثارة الناتجة عن الاكتشافات غير المتوقعة أو غير المخططة، ولتحقيق أكبر قدر من الاستفادة فإنه على المشرفين والطلاب في البداية تحديد المواضيع التي تتطلب جوانب نظرية، وتلك ذات الطبيعة الإجرائية التطبيقية ضمن الوقت المتاح. والأمر المهم الثاني هو المحافظة على الإحساس بالاكتشاف الشخصي بينما مايزال مرتبطا بالموضوع العام للمقرر.

- **تنمية المهارات الفردية والاجتماعية**: بالإضافة إلى الأهداف التعليمية والتطبيقية المحضة، فإن المقررات الحقلية توفر فرصاً فريدة لتنمية العديد من المهارات والسلوكيات الفردية والاجتماعية التي سبق الإشارة إليها، والتي منها على سبيل المثال مهارات تحسين التواصل مع الآخرين، وتعزيز الثقة في النفس، وتنمية روح القيادة والعمل الجماعي وأسلوب اتخاذ القرار وغيرها من المهارات، إلا إنه ينبغي التأكيد على أن هذه المهارات والسلوكيات لا تتولد ذاتيا نتيجة المشاركة في الدراسة الحقلية، بل يجب التخطيط والتنظيم لها والتأكد من أن مجموعة من المواقف والظروف التي تحقق ذلك قد ادرجت ضمن البرنامج مسبقاً.

- **إجراءات الأمان والسلامة**: المسؤولية القانونية المتعلقة باصطحاب الطلاب إلى نشاطات خارج مؤسساتهم التعليمية تعتبر قضية بالغة الحساسية والتعقيد، وإجراءات تنظيمها وتنفيذها تختلف من دولة إلى أخرى، فمن القضايا ذات العلاقة على سبيل المثال، الفئات العمرية وكذلك النوعية (ذكور وإناث) للمشاركين، ومسؤولية حق التخلي أو التنازل والتوقيع على المستندات القانونية، وبصفة عامة ينبغي القول أنه من الواجب التعاطي مع موضوع السلامة بجدية بالغة، وتشجيع الاعتماد على النفس، وأن يكون كل مشارك مسئولاً في المقام الأول عن سلامته وأمنه الشخصي ومن ثم سلامة الآخرين، ومنع سلوكيات التهور وفرض الانضباط والنظام من خلال وضع المشاركين تحت السيطرة. فالعديد من المخاطر يمكن تجنبها بالعناية والإشراف الواعي، وأغلب المؤسسات التعليمية لديها مسؤول عن إجراءات الأمان والسلامة الذي بالإمكان استشارته بالخصوص. وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الحوادث رصدت أثناء القيام بالدراسات الحقلية وبعضها كان في غاية الخطورة، وهذا لا يعني أن هذه الحوادث قد لا تتكرر في دراسات حقلية قادمة، لذا لابد من توخي الحيطة، ورسم الخطط اللازمة لمجابهة الحالات الطارئة للتعامل معها في حالة حدوثها.

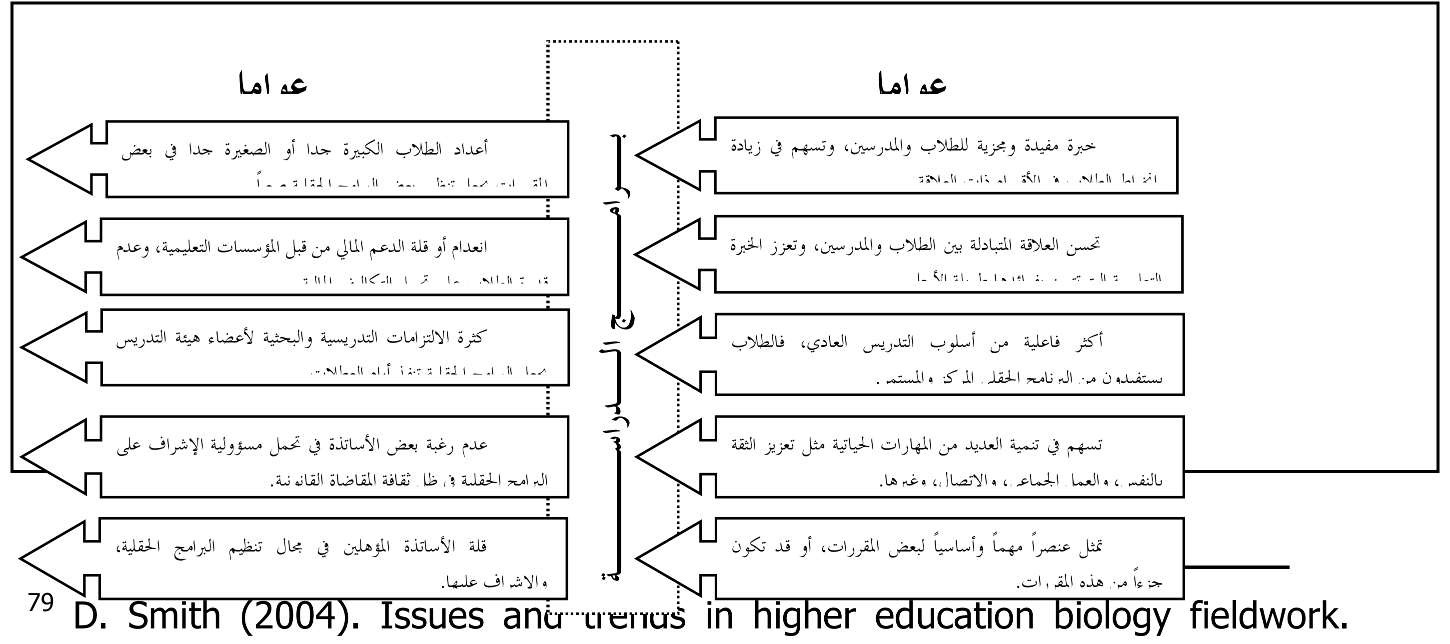
- **تشجيع التحليل الملائم للبيانات**: فمن المهم الشروع في إدخال البيانات وتحليلها بعد جمعها مباشرة، فقد أتاحت التقنيات الحديثة هذه الإمكانية، حيث يمكن استخدام الحاسوب النقال في إجراء التحليل الفوري للبيانات

الكمية Quantitative data المجمعة من الحقل. أيضا وبصورة مشابهة فإن البيانات غير الكمية Qualitative data يمكن تجهيزها وتنظيمها لتحليل أعمق، كما يجب بث روح المثابرة لدى الطلاب وحثهم على ضرورة الإسراع في إتمام الأعمال المنوطة إليهم ضمن الوقت المحدد.

الخاتمة

لا شك في أن الدراسة الحقلية تعتبر أسلوباً تعليمياً عالي التكلفة، غير أنها في المقابل تعد أحد الأساليب الأكثر فاعلية، فإرثها التاريخي يفيد بأنها مازالت أداة مهمة وفاعلة تسهم في إعداد الجغرافيين وإكسابهم المهارات والمعارف الجغرافية، ووفقاً لبعض المختصين فإن البرامج الحقلية تتحكم بها عوامل جذب وعوامل دفع تمثل عناصر قد تشجع على القيام بها أو تعرقلها، التي من أهمها ضعف المخصصات المالية وكثرة التزامات أعضاء هيئة التدريس وقلة خبرتهم في مجال تنظيم البرامج الحقلية والإشراف عليها (الشكل 4).

شكل 4: عوامل الجذب وعوامل الدفع المؤثرة في البرامج الحقلية[79]



[79] D. Smith (2004). Issues and trends in higher education biology fieldwork. Journal of Biological Education. Vol. 39, No. 1, p. 8.

ففي الوقت الحاضر هناك العديد من الأقسام الجغرافية التي تعتبر هذا النوع من البرامج التعليمية من المقررات الإلزامية، وهي تناضل لتتأقلم مع الاقتطاع الجائر في المخصصات المالية، غير أنها في أجزاء أخرى من العالم نتيجة لدرجات متباينة من الضغوط الإدارية والمالية فإن البرامج الحقلية هي أقل إلزامية من البرامج التعليمية الأخرى التي تظهر كمقررات دراسية اختيارية، وسواء أكانت برامج الدراسة الحقلية إلزامية أم اختيارية، ففي كل عام هناك آلاف من طلاب الجغرافيا الذين يشاركون في برامج حقلية بعيدا عن مؤسساتهم التعليمية، هذه البرامج الحقلية تستقطع نسبة عالية من وقت أعضاء هيئة التدريس وطاقاتهم سواء في فترات الإعداد، أو خلال التنفيذ والتطبيق الفعلي، من خلال كل هذا النشاط والأهمية المتوخاة من الدراسة الحقلية، فإنه من المستغرب. أن لا توجد دراسات تهتم بتقويم درجة فعاليتها وأثرها التعليمي.

إن غياب مثل هذه الدراسات، يجعلنا نميل إلى الشك حول القيمة الحقيقية للدراسة الحقلية وأهميتها. لا شك لدينا في أن الغالبية العظمى من طلابنا يستمتعون بهذه البرامج وأنهم يتعلمون الكثير بواسطتها، غير أننا نشعر أيضا أن منافع وفوائد مشابهة يمكن أن تنشأ وتتعاظم من خلالها. في ختام هذه الدراسة نورد بعض المقترحات التي نبعت من خلال المناقشات السابقة والتي من الممكن أن تفيد في هذا المجال:

- تقييم البرامج الحقلية: في أغلب الأحيان فإن القائمين على الدراسات الحقلية والزيارات الميدانية يعودون بحكم العادة إلى ذات الأماكن، ويتبعون نفس الأساليب باعتبارها الطريقة التي يتم بها إنجاز الأمور، غير أنه بالنظر إلى الوقت المستقطع والمصروفات التي تنفق على مثل هذه النشاطات، فإنه من الجدير الجلوس ومناقشة ما إذا كانت هناك أساليب أخرى يمكن أن تحقق نتائج أفضل.

- فحص الأهداف التعليمية بعناية: حيث أن الدراسة الحقلية تعد نشاطاً سنوياً، فإن هناك متسع كافٍ من الوقت لتخطيطها من الناحيتين التعليمية والتربوية، إذ ينبغي ايلاء المزيد من الاهتمام، وإلى التدرج في النشاطات وتنمية المهارات لدى الطلاب خلال فترة تطبيق الدراسة الحقلية، إلى جانب ذلك، فإنه بالإمكان تركيز الدراسة حول موضوع محدد، والاستعانة بالدراسة الحقلية كأسلوب تعليمي مساعد.

- توفير المراجعة المناسبة: يمكن تحقيق قدر أكبر من الاستفادة من الدراسة الحقلية من خلال توفير وقت مناسب لحلقات النقاش التي تساعد في استخلاص المعلومات وتعزيز الخبرات المكتسبة، فلو جمع الطلاب أي بيانات ومعلومات أثناء العمل الحقلي، فإنه من المهم أن يحصلوا على الوقت الكافي لمناقشة هذه البيانات والمعلومات وتحليلها بصورة مناسبة.

- تشجيع الطلاب على الاجتهاد والمثابرة: حتى في الرحلات العلمية القصيرة، فإن الطلاب يتعلمون ويستفيدون أكثر إذا طلب منهم إعداد أوراق عمل، أو أعمال مماثلة لتعويدهم على كتابة التقارير وإجراء البحوث العلمية.

- تقييم أداء الطلاب: إن أداء الطلاب يكون أفضل حينما يدركون أن أعمالهم تخضع للتقييم الجدي مثل أي عمل ضمن المقررات الدراسية الأخرى، وأنهم خلال عملية التقييم يلقون الاهتمام والتقدير والمكافأة نظير ما يقومون به من أعمال، ويتحقق ذلك أيضا من خلال تشجيع الطلاب على تقديم مقترحاتهم حول الكيفية التي ينبغي أن يتم بها تطوير مشاريعهم البحثية في دراسات حقلية مستقبلية.

دور بشير السعداوى فى مقاومة الاحتلال الإيطالى بمتصرفية الخمس 1907-1912

الدكتور ارويعى محمد على قناوى

قسم التاريخ – كلية الآداب

جامعة بنغازي

دور بشير السعداوى فى مقاومة الاحتلال الإيطالى بمتصرفية الخمس 1907-1912

كم فى الوطن من الرجال المخلصين ، قد حملوا أرواحهم على أكفهم وقدموها فداء لوطنهم وقرباناً لأمتهم !! عرفوا الوطنية عقيدة راسخة فملكت عليهم حواسهم ، وألهبت نفوسهم ، وتدفقت حارة فى عروقهم . الوطن حديثهم فى مجتمعاهم ومنازلهم وأنديتهم ، والوطن نصب أعينهم فى خلواهم وفى أوقات انطوائهم على أنفسهم . وقضية الوطن شغلهم الشاغل فهى ماضيهم وهى حاضرهم وهى مستقبلهم . والمجاهد بشير السعداوى أحد هؤلاء الرجال الوطنيين ، بل المثل الأعلى فى الوطنية ، تصدى لسياسة المستعمرين الإيطاليين عندما أرادوا التوغل فى بلاده سلمياً لنهب ثرواها من خلال بنوكهم الاستعمارية ، ومشاريعهم الاقتصادية ، وبعثاهم الاستكشافية ، وجاهم بتوعية الجماهير ضد كل أشكال التغلغل السلمى فى بلاده ، وعندما لاحت فى الأفق نذر الحرب حرّض الجماهير على التدريب على حمل السلاح لمجابهة المحتلين الإيطاليين ، وعندما وقع العدوان الإيطالى على بلاده فى 5 التمور (أكتوبر) 1911 ، تولى قيادة المجاهدين فى ربوع منطقتى الخُمس ومصراته المجاهدتين ، وعندما أحكمت القوات الإيطالية سيطرها على الوطن ، وأرغمت الدولة العثمانية على الانسحاب من بلاده بموجب معاهدة أوشى لوزان فى أكتوبر 1912 ، وأصدرت أحكام الإعدام على الزعماء المجاهدين ، اضطر بشير السعداوى مع غيره من الزعماء إلى الهجرة خارج الوطن فراراً بدينه ونجاة بروحه ؛ لا هرباً من ميدان الجهاد ، بل لإعداد العدة لمجابهة الأعداء فى ميادين أخرى من ميادين الجهاد من أجل حرية الوطن واستقلاله .

يهدف هذا البحث إلى إبراز دور المجاهد بشير السعداوى فى مقاومة الاحتلال الإيطالى بمتصرفية الخُمس فيما بين عامى 1907–1912 ، وهو يحاول الإجابة عن أهم التساؤلات التالية والمتمثلة فى من هو بشير السعداوى ؟ وأين ولد وترعرع ؟ وما تأثير البيئة الداخلية على تكوينه ؟ وما هى نشاطاته فى مقاومة التغلغل الإيطالى السلمى فى المنطقة ؟ وما هو دوره فى حركة الجهاد بمنطقة الخُمس وما جاورها خلال فترة وقوع الغزو الإيطالى ؟ وما هى أسباب هجرته إلى خارج الوطن فى ذلك الوقت العصيب ؟ من خلال المحاور التالية:

أولاً : الحدود الجغرافية لمتصرفية الخُمس .

ثانياً : بشير السعداوى ؛ مولده ، ونشأته ، وتكوينه السياسى 1884–1907 .

ثالثاً : نشاط بشير السعداوى فى مقاومة سياسة التغلغل الإيطالى السلمى بالمنطقة 1907–1911.

رابعاً : دور بشير السعداوى فى حركة الجهاد بالمنطقة 1911–1912 .

خامساً : هجرة بشير السعداوى إلى بلاد الشام ثم تركيا وملابساتها فى نوفمبر 1912 .

أولاً – الحدود الجغرافية لمتصرفية الخُمس :

على الرغم من أن اسم ليبيا يعتبر من الاسماء الجغرافية التى استخدمت منذ العهود التاريخية فإنه لم يأخذ معناه المحدد الذى يعرف به فى المجال الدولى إلا بعد أن بدأ الاستعمار الإيطالى لهذه البلاد سنة 1911 ، وحتى بداية القرن العشرين لم يكن اسم ليبيا قد شاع استخدامه ، واستمرت تسمية الأقاليم الليبية تتبع الأسلوب الإسلامى القديم الذى كان يسمى البلاد بأسماء عواصمها ، ولهذا فقد ظل الكتاب يستخدمون كلمة برقة وطرابلس أو يستخدمون كلمة طرابلس وحدها فى بعض الأحيان للدلالة على الإقليمين معاً .[80]

وخلال العهد العثمانى الثانى 1835–1911 قسمت ولاية طرابلس إلى سنجقيات أو متصرفيات ، ثم عدلت فأصبحت ولاية طرابلس مقسمة إلى مقاطعتين هما : ولاية طرابلس الغرب ، ومتصرفية بنغازى التى تم ربطها بالحكومة العثمانية فى اسطنبول بشكل مباشر مع بقاء التبعية العسكرية والجمركية والقضائية للقيادة التركية فى طرابلس ، بالإضافة إلى بقاء قائمقاميات درنه ، وشحات ، والمرج ، وطبرق ، وجالو ، وكانت سلطة الحكومة العثمانية تتركز فى السواحل الآهلة بالسكان بينما تضعف فى المناطق البدوية ، وتكاد تنعدم فى المناطق الخاضعة لسيطرة السنوسيين الذين تمركزوا فى واحة الجغبوب ، والواحات المجاورة مثل جالو ، وأوجله ، واجخره ، والكفرة .[81]

اما متصرفية الخُمس فقد تكونت من قائمقاميات الخُمس ، ومسلاته ، وزليطن ، ومصراته ، وتاورغاء ، وسرت . وانقسمت متصرفية الجبل الغربى إلى يفرن ، وفساطو ، والجوش ، ونالوت ، وغدامس، فى حين تكونت متصرفية فزان من قائمقاميات مرزق، والشاطي ، وسوكنه ، وغات .[82]

و مدينة الخمس كانت هي المقر الاداري للمتصرفيه في العهد العثماني الثاني، وكانت تشكل قائمقامية في نفس

---

(80) عبدالعزيز طريح شرف ، جغرافية ليبيا . الإسكندرية : مؤسسة الثقافة الجامعية ، 1982 ، ص 1 – 5 .

(81) حول الحركة السنوسية ونشاطاتها انظر ، محمد فؤاد شكرى ، السنوسية دين ودولة . القاهرة : دار الفكر العربى ، 1948 ، وأحمد صدقى الدجانى ، الحركة السنوسية نموها وتطورها فى القرن التاسع عشر ، بيروت : دار لبنان للطباعة والنشر ، 1967 ، ودراسة Evanz, Pritchard: The Sanusi of Cyrenaica. Oxford, 1949 .

(82) فرانشيسكو كورو ، ليبيا فى العهد العثمانى الثانى ، تعريب خليفة التليسى . بيروت : الدار العربية للكتاب ، 2003 ص ص 29 – 30 .

الوقت، هي بلدة صغيرة تقع في سهل ساحلي ضيق وتطل على البحر مباشرة وبها ميناء استراتيجي مهم، وتقـــع شـــرق طرابلس بحوالي 120 كم، وتبعد عن مدينة زليطن من جهة الغرب حوالي 40 كم، وتحيط بها سهول زراعيـــة وســـط مجموعة من الهضاب بها غطاء نباتي اشهرها هضبة المرقب التي تقع غرب الخمس المدينة بحوالي 6 كم، وقد لعبـــت دوراً بارزاً في حركة مقاومة الاحتلال الايطالي على مختلف الأصعدة الثقافية والاقتصادية والسياسية والعسكرية وعلى نحو ما سنتطرق إليه فى صفحات الفصل القادمة .[83]

ثانياً – بشير السعداوى ، مولده ونشأته وتكوينه السياسى 1884-1907 :

هو بشير بن إبراهيم بن محمد بن إبراهيم السعداوى . ولد فى مدينة الخمس فى أواسط سنة 1310 هـــ الموافق 1884 م ، وعرفت القبيلة التى ينتمى إليها بشير السعداوى بالغلالبة نسبة إلى جدهم عبدالغالب ، وينتهى نسب هـــذه القبيلة إلى بنى الأغلب الذين أسسوا دولتهم في الشمال الأفريقي وعاصمتها القيروان في تونس في القرن الثالث الهجري– التاسع الميلادي.[84]

وفى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر إلتحق الجد الأكبر لبشير السعداوى (إبراهيم) بخدمـــة الوالى يوسف باشا القرمانلى كاتباً أو منشئاً ، وقد أحس إبراهيم كما أحس غيره من الليبيين بالمظالم القرمانليـــة تجـــاه الليبيين الذين تطلعوا إلى الخلاص من الحكم القرمانلى فقد نشبت بالبلاد عدة انتفاضات محلية أشهرها ثورة أولاد سليمان بقيادة عبدالجليل سيف النصر سنة 1831م ، فاتصل إبراهيم السعداوى بالزعيم عبدالجليل سيف النصـــر لمشـــاركته فى الثورة ، وما أن علم يوسف باشا بالأمر حتى ألقى القبض على إبراهيم وأنصاره وأمر بابعادهم إلى الاستانة على ظهـــر سفينة شراعية تحطمت بالقرب من مدينة درنه فاستطاع إبراهيم السعداوى النجاة بنفسه والالتجاء إلى أمـــير بنغـــازى القرمانلى الذى كان على خلاف مع يوسف باشا القرمانلى فولاه حكومة درنه وبقى بها حتى تنازل يوسف باشا عـــن الحكم لإبنه سيدي علي الذي لم يستطع الصمود أمام المشاكل الداخلية والضغوط الخارجية فانهارت الأسرة القرمانليـــة وعادت البلاد للحكم العثماني المباشر بعد ذلك بقليل عاد إبراهيم السعداوي إلى طرابلس مع عودة الحكم العثماني الثاني إلى ليبيا بتعيين مصطفى نجيب باشا والياً على طرابلس سنة 1835م .[85]

أما محمد بن إبراهيم السعداوي؛جد بشير فكان من أهل المعرفة والعلم ، ترك مكتبة عامرة بكتب الدين والأدب .. وغيرها من العلوم وقد تولى رئاسة محكمة التمييز أو النقض والابرام فى الخُمس التى انتقل إليها بأبنائه وظل مقيماً بهـــا حتى وافته المنية سنة 1299هـــ – 1882 م . وقد أعقب محمد السعداوي كلاً من إبراهيم ، والصادق ، وعمر ، وتم

(83) عبدالسلام محمد شلوف ، معجم المواقع والوقائع الليبية ، اسماء وتواريخ المدن والقرى والأماكن الليبية . بنغازى: شركة المجموعة الوطنية للهندسة والإنشاءات العامة ، 2009 ، ص 289 .

(84) الطاهر أحمد الزاوى ، أعلام ليبيا ، ط 3 ، بيروت : دار المدار الإسلامى ، 2004 ، ص 132 . وشوقى اللجمل، المغرب العربى الكبير من الفتح الإسلامى إلى الوقت الحاضر . القاهرة : المكتب المصرى لتوزيع المطبوعات ، 2007 ، ص ص 12 – 13 .

(85) محمد فؤاد شكرى ، ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، جـــ1 ، المجلد الثانى . القاهرة : مطبعة الاعتماد ، 1957 ، ص ص 391 – 392 . والطاهر أحمد الزاوى ، ولاة طرابلس الغرب من بداية الفتح العربى إلى نهاية العهد التركى ، جـــ 2 ، ط1 . بيـــروت : دار الفـــتح للطباعة والنشر ، 1970 ، ص 285 .

تكليف إبراهيم بن محمد السعداوي؛ والد بشير بعدة وظائف أهمها منصب مأمور الإجراء (تنفيذ الأحكام) ثم صار مديراً للمالية بمركز متصرفية الخُمس . حتى وافته المنية سنة 1303 هـ – 1886 م، بعد وفاة والده بأربع سنوات مخلّفا ثلاثة أولاد وهم : نورى ، وأحمد ، وبشير الذي كان عمره وقتها سنتان فكفله عمه الصادق ورباه وفقاً لمبادىء الشريعة الإسلامية ، ونشأ بشير السعداوى كغيره من صبية مدينة الخُمس وإلتحق بالكتاب لتعلم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم. وعند انتقال شقيقه الأكبر نوري السعداوي إلى مدينة سرت لتولى وظيفة مدير مال قضاء سرت اصطحبه معه إلى هناك ، وفى سرت إلتحق بشير السعداوى بكتاب الزاوية السنوسية فأتم حفظ القرآن الكريم وهو فى الثالثة عشر من عمره وذلك فى سنة 1897 م .(86)

عاد بشير السعداوى بعد ذلك إلى مدينة الخُمس وتتلمذ على بعض علمائها وقرأ ف علوم الفقه المالكى ، والتفسير ، والتجويد ، وعلوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة والأدب ، وعلم التوحيد، وعلم الفرائض . وحين رغب بشير السعداوى فى استكمال دراسته الحديثة لم يجد أمامه سوى المدرسة الرشدية بالخُمس فالتحق بها سنة 1902 فتعرف على نوع جديد من التعليم يعتمد على مناهج منظمة ومخططة وموجهة فى المدارس الحديثة فى البناء والإدارة والأسلوب .(87)

أعجب بشير السعداوى بشخصية أستاذه التركى حقي شيناسي فأخذ يتقرب إليه وينهل من علمه وسأل عن كل صغيرة وكبيرة فنال إعجاب معلمه الذى توسم فيه النباهة والجدية والمثابرة والنبوغ فقربه من مجلسه بعد أن ظهرت بوادر موهبته ، ورجاحة عقله واجتهاده العلمى فأثبت لأستاذه تلك المواهب والقدرات العلمية الفائقة حين تفوّق على أقرانه وأكمل دراسته فى غضون سنتين بدلاً من أربع سنوات (1902 – 1904).(88)

وبالإضافة إلى ما تعلمه بشير السعداوى فى الكتّاب والمدرسة فإنه كوّن ثقافته الواسعة بمطالعاته لكتب الأولين ككتاب النهاية لابن الأثير ، وكتاب الطبقات لإبن سعد ، وكتاب المقدمة لإبن خلدون ، بالإضافة إلى كتب اللغة والأدب والشعر فضلاً عن إطلاعه على كتابات بعض المعاصرين من أمثال الإمام محمد عبده ، ومحمد رشيد رضا ، ومحمد فريد وجدى ، وإصدارات صحيفة اللواء لصاحبها مصطفى كامل ، وإصدارات صحيفة المؤيد لصاحبها الشيخ علي يوسف . وقد كانت الأفكار السائدة آنذاك لدى الكثير من الكتاب والمصلحين تدور حول قضايا العروبة ، والإسلام ، والتكالب الخارجى على الأقطار العربية والإسلامية ، ولاشك أن مطالعاته تلك قد أفادته كثيراً وأثرت فى تكوين ثقافته ، وفتحت أمامه أبواب المطالعة والبحث ، وأهلته منذ صغره للاشتغال بأمور السياسة والمجتمع فأصبح رجلاً من رجالات الدولة العثمانية بولاية طرابلس الغرب التى عينته فى بادئ الأمر فى وظيفة مأمور أعشار ، ثم منشئاً فى قلم التحريرات بالخمس ثم مفتشاً لدوائر النفوس (مصلحة الإحصاء) ثم محققاً لمحاكمة الموظفين ، ثم باشكاتب لمجلس الإدارة فى الخُمس فى أعقاب الانقلاب العثمانى وإعادة العمل بالدستور سنة 1908 ، ثم مديراً للتحريرات منذ سنة 1909 وحتى سنة 1911 ، وهو أول ليبي يتولى ذلك المنصب الإدارى المرموق بموجب قرار صادر من الاستانة مباشرة ، وظل به حتى وقع الغزو العسكري الإيطالي المسلح على ليبيا فى 5 أكتوبر 1911 حينها هبّ بشير السعداوي مع أبناء وطنه

---

(86) محمد فؤاد شكري ، ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، ص 394 .

(87) صلاح الدين حسن السورى ، " تحديث المؤسسات التعليمية والقضائية والدينية فى ولاية طرابلس الغرب 1835 – 1911 " ، **مجلة البحوث التاريخية** ، السنة 5 ، العدد 2 ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، يوليو 1983 ، ص 228 .

(88) محمد فؤاد شكرى ، ميلاد دولة ليبيا ، ص ص 398 – 399 .

للدفاع عن وطنه بالسلاح .[89]

أما على الصعيد السياسى فإنه وبالرغم من تأثر نخبة من الليبيين بالدعوة الإسلامية الإصلاحية التى دعـــا إليهـــا بعض رجال الفكر الإسلامى من أمثال جمال الدين الأفغانى ، والشيخ محمد عبده من جهة ، ودعوة التحرر الوطني الـــتي حمل لواءها مصطفى كامل زعيم الحزب الوطنى فى مصر من جهة ثانية فقد ظل الليبيون على ولائهم للدولة العثمانيـــة ووحدة أراضيها ولكنهم كانوا يشعرون بالحاجة إلى إصلاح الإدارة الحكومية وتحسينها ولذلك فإنهم رحبوا بـــالانقلاب العثمانى سنة 1908 وإعادة الدستور ، وإقامة حكم برلماني مثلت فيه منطقتا طرابلس وبرقة اللتان قاومتا أولئك الـــذين دعوا إلى الانفصال عن الدولة العثمانية ، وعلى هذا الأساس فإن الحركة القومية فى ليبيا وفى غيرها من أقطار الشـــمال الأفريقى لم تكن رد فعل ضد السيادة العثمانية على نحو ما تم فى المشرق العربى بل كانت متسقة تماماً مع السلطة العثمانية ومتعاونة معها.[90]

لقد كان لعودة الدستور العثمانى أثر واضح فى حياة الليبيين إذ أصبح لهم من يمثلهم فى مجلس المبعوثان (البرلمان العثماني) للدفاع عن مصالح أهل البلاد كما كان فى اعتقاد بشير السعداوى أن إعادة العمل بالدستور العثمانى سيحقق العدالة بين سكان الدولة العثمانية بمختلف قومياتهم فللجميع حقوقهم وعليهم واجباتهم ، وأنه لم يعد هناك قيـــد علـــى حرية التفكير ، وحرية الرأى التى ستؤدى إلى الإصلاح الاجتماعى والوحدة الإسلامية بين شعوب الدولة العثمانية الـــتى صار الدستور أساساً للحكم فيما بينها ، وبذلك تصبح الدولة متماسكة وقادرة على مواجهة التحـــديات الخارجيـــة ، لذلك قام بعض الشباب القوميين الطرابلسيين بالانضمام إلى جمعية الاتحاد والترقى وأشهرهم سليمان البارونى عن جادو ، وبشير السعداوى عن الخُمس .[91]

ولكن لم يلبث أن خاب أمل الليبيين وزعمائهم السياسيين وفي مقدمتهم بشير السعداوي نتيجة سياسة المركزية التى اتبعها الاتحاديون فيما بعد فعينوا أشخاصاً من الاستانة غير معروفين فى الولاية ، هذا وتكشف المراسلات التى جرت بين السلطات المحلية فى طرابلس ورئاسة الوزراء فى عاصمة الدولة العثمانية العلّة التى أصابت الإدارة نتيجـــةً للسياســـة المركزية الجديدة لجمعية الاتحاد والترقي والمتمثلة في تعيين موظفين غير أكفاء لإدارة شئون الولاية .[92]

---

(89) محمد فؤاد شكرى ، ميلاد دولة ليبيا ، ص ص 400 – 401 . و ن ، إ ، بروشين ، تاريخ ليبيا فى العصر الحـــديث ، منتصـــف القرن السادس عشر – مطلع القرن العشرين . ترجمة وتقديم عماد حاتم . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1991 ، ص 335 . هذا وقد كانت الصحف المحلية على اتصال ببشير السعداوى أثناء توليه وظيفة كاتب نفوس الخُمس حيث أبرقـــت صـــحيفة الكشاف إلى بشير السعداوى بقولها : صحيفة الكشاف مبسوطة لأهل الغيرة من أولاد الوطن ، وتدرج ما يرد إليها من الرسائل المتعلقـــة بالمصلحة العامة . انظر مخابرة علنية ، **الكشاف** . عدد 4 ، طرابلس : الأربعاء 27 ذى الحجة 1326هـــ .

(90) مجيد خدورى ، ليبيا الحديثة : دراسة فى تطورها السياسى ، ترجمة نقولا زيادة ، مراجعة ناصر الدين الأسد ، بيروت : دار الثقافة ، 1966 ، ص ص 19 – 20 . وعمر حمودة ، أثر انقلاب 1908 بالدولة العثمانية على المنحنى التحديثى للفئة المثقفة فـــى ولايـــة طرابلس الغرب 1908–1911 . رسالة ماجستير ، قسم التاريخ ، كلية الآداب ، جامعة الفاتح ، 1999 ، ص 64 .

(1) بروشين ، ليبيا فى العصر الحديث ، ص ص 369 – 370 .

(92) شارل فيرو ، الحوليات الليبية ، نقلها عن الفرنسية ، وحققها بمصادرها العربية ووضع مقدمتها محمد عبدالكريم الـــوافى ، ط2 . طرابلس : المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1983 ، ص 741 .

ومن جهة اخرى بدأ انتشار الوعي والاطلاع على الاوضاع السياسية من خلال ظهور صحف طرابلسية تحمل اتجاهات مختلفة لعل أهمها صحيفة الترقى التى عادت إلى الصدور سنة 1908 وهى صحيفة شعبية حرة صريحة ، وكذلك صحيفة العصر الجديد 1908 ، والكشاف 1908 وهى أسبوعية تصدر باللغات التركية والفرنسية والعربية ، وصحيفة أبو قشة 1908 وهى صحيفة أسبوعية هزلية جدية ذات أسلوب خاص ، وكذلك صحيفة تعميم حريت 1908 وهى تصدر باللغة التركية ، وصحيفة الأسد الإسلامى 1908 التى أصدرها سليمان البارونى بالقاهرة .[*]

هذا وقد تأثرت الصحافة الليبية بالصحافة العربية لاسيما المصرية إذ نقلت العديد من المقـالات الهامـة عـن صحيفتى " اللواء " و " المؤيد " التى تعرضت موضوعاتها إلى نقد الحكام وطرح المشاكل الاجتماعية ، والاقتصـادية ، والسياسية ، وقد دأب المثقفون الطرابلسيون على متابعة ما كانت تنشره تلك الصحف.

كان بشير السعداوي أحد أولئك المثقفين السياسيين المراقبين للأحداث والذين واظبوا على قـراءة " صـحيفة المؤيد " التى تصل ولاية طرابلس الغرب بانتظام منذ عام 1900 .[93]

وبالإضافة إلى ذلك فقد تأثر بشير السعداوي بأفكار عبدالرحمن الكواكبي (1849-1903) والتى انتشرت فى ولاية طرابلس الغرب فيما بعد حيث وقف الكواكبى ضد الاستبداد، وناصر الفقراء والمستضعفين ، ودعا إلى إقامة خلافة عربية موحدة مركزها مكة المكرمة ، ووقف ضد التعصب الدينى ، وعلى هذا الأساس تنامت الحركة العربية الداعية إلى اللامركزية فى الدولة العثمانية ، ثم إلى الانفصال عن تلك الامبراطورية ، وظهرت فى الخُمس بشكل خاص حلقات سرية تناقش قضايا استقلالية الولايات العربية حيث تأسست فى الخُمس جمعية سرية برئاسة بشير السعداوى .[94]

إن أعضاء الجمعية كانوا يجتمعون عند بشير السعداوى حيث يناقشون قضايا الإدارة، والخلافة العربية بالإضافة إلى سياسة الشبان الأتراك ، وكان بشير السعداوي ومجموعته يدعون إلى إقامة الخلافة العربية ، وقـد أعـدوا المقترحـات والمشورات لتطبيق هذه الفكرة فى الحياة وأبلغ متصرف الخُمس رشيد بك بنشاط بشير السعداوي وهو مـا اضـطره إلى وقف نشاطه السرى، يضاف إلى هذا أن الخطر المتقدم من طرف إيطاليا قد أجبر الوطنيين على ارجاء فكرة الخلافة العربية وتوحيد قواهم لتاييد الخليفة السلطان .[95]

وهكذا كان من أثر الوعي السياسي والنشاط الثقافي الذي حصل عليه بشير السعداوي في سـنوات تحصـيله

(*) نلاحظ بوضوح كثرة صدور الصحف خلال سنة 1908 ، وذلك يرجع إلى أن الدولة العثمانية أعلنت حرية الصحافة عقب إعلان الدستور العثمانى سنة 1908 ، بعد عهود مراقبة شديدة كانت فيها إدارة المعارف بالاستانة تنشىء القوانين الصارمة لتقييد حرية المطبوعـات . انظر على مصطفى المصراتى ، صحافة ليبيا فى نصف قرن (عرض ودراسة لتطور الفن الصحفى فى ليبيا) ، ط 2 ، مصراته : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، 2000 – ص ص 273 – 278 .

(93) جورج انطونيوس ، يقظة العرب ، ترجمة ناصر الدين الأسد ، احسان عباس . بيروت : دار العلم للملايين ، 1966 ، ص ص 96 – 97 . و، ز – ب. ياخيموفتش ، الحرب الإيطالية – التركية 1911-1912 ، ترجمة هاشم صالح التكريتى ، منشورات الجامعة الليبية ، 1970 ، ص 95 .

(94) محمد فؤاد شكرى ، ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، ص 425 .

(95) محمد فؤاد شكرى ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

العلمي ، ومسئولياته الوظيفية أن أخذ ينمو لديه الشعور بالوطنية والاتجاهات القومية في الحدود التي فرضـــها النظـــام السياسي القائم في ولايات الدولة العثمانية فى ذلك الوقت والذى لا يجيز الخروج على الخلافة والانشقاق عليها .

ويمكن القول أن هذه الآفاق الجديدة قد تظافرت عوامل ثلاثة على تمهيد السبيل إليها هى : الآراء أو الأفكـــار التي تأثر بها بشير السعداوي من قراءاته وإطلاعاته الواسعة في مجال الأدب والتاريخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي في هذه المرحلة ، وإعلان الدستور العثماني الذى سمح بحرية الكلمة ونشر الصحف وحق الانتخاب والترشيح للبرلمان علـــى اثر قيام ثورة الاتحاديين في يوليو 1908 التي أعادت العمل بدستور 1876 والتى قوبلت بفرحة كبيرة فى ولاية طرابلس الغرب حيث قامت مظاهرات الفرح فى مدن طرابلس والخُمس ولقيت صدى طيباً فى نفوس المواطنين الليبيين بصفة عامة ، ثم ظهور ملامح الأطماع الإيطالية أو الخطر الإيطالى الذى صار يتهدد القطر الليبى بأكمله . ولاشـــك فى أن هـــذه العوامل الثلاثة قد هيأت بشير السعداوى لأن يتولى قيادة النضال السياسى والجهاد العسكرى فى متصرفية الخُمس عندما حان حين الجهاد للذود عن حياض الوطن .

ثالثاً : نشاط بشير السعداوى فى مقاومة سياسة التغلغل الإيطالى السلمى بالمنطقة 1907-1911 :

قام الرحالة والمكتشفون الإيطاليون بزيارة ولاية طرابلس الغرب مرات عديدة وانبهروا بالمنـــاطق الزراعيـــة فى طرابلس وبرقة ونادى بعضهم ومن بينهم الرحالة والمكتشف مانفريدو كابنيرو بإقامة مستعمرات زراعية فى تلك المناطق قائلاً : " إن المنطقة فيما بين طرابلس والخُمس منطقة مثالية للمزارعين الإيطاليين ".[96]

وعلى هذا الأساس عملت إيطاليا على تحقيق أهدافها الاقتصادية فى ولاية طرابلس الغرب وبرقة بمختلف الوسائل ، وكان مصرف روما فى طرابلس منذ افتتاحه فى عام 1907م الإدارة التنفيذية للمخططات الإيطالية فى الولاية ، وذلك من خلال المناشط التى قام بها وعلى رأسها شراء الأراضى والعقارات ، ومنح القـــروض الكـــبيرة ، وإغـــراء بعـــض الشخصيات البرجوازية فى البلاد لكسبهم كأصدقاء محليين ، وإقامة المشاريع الصناعية المتمثلة فى إقامة مصانع لتكريـــر زيت الزيتون ، ومصانع الثلج ، وافتتاح الورش الزراعية التى تعنى بصيانة المعدات والآلات الزراعيـــة ، وتســـيير خـــط للملاحة البحرية بين طرابلس وبعض المدن الساحلية الليبية .[97]

كما حاولت إدارة البنك بث الدعاية لصالح إيطاليا بين الليبيين وتقديم النموذج الإيطالى علـــى أنـــه الأمثـــل والأفضل من النظام العثماني وذلك من خلال صحفه التي يمتلكها كصحيفة إيطاليا ، وصحيفة الصـــباح ، وصـــحيفة

---

(96) Cloddio, G. Segre. Fourth shore. Ltalian Colonisation of Libya. London: 1952, P.14.

(97) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس : شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف الوثائق الاقتصادية رقـــم (42) وثيقة رقم (9) بعنوان : مصرف روما وفروعه ومكاتبه التجارية ، بتاريخ 2 نوفمبر 1908 (تعريب محمد الأسطى) . ومفتـــاح مجيـــد الشريف عبدالله ، السياسة الاقتصادية الإيطالية فى ليبيا 1911–1943 . رسالة ماجستير، جامعة القاهرة : معهد البحوث والدراســـات الأفريقية ، قسم التاريخ ، 2006 ، ص ص 27– 36. وملف وثائق التمهيد للغزو ، رقم (34) وثيقة رقم (7) تقرير بنك رومـــا إلـــى قنصل إيطاليا العام حول نشاطات البنك فى تسيير الخطوط الملاحية وتصدى الحكومة لنشاطاته ومنع الأهالى من السفر على متن السفن الإيطالية .

اقتصادية طرابلس التى أصدرها سنة 1910م .[98]

إن تلك النشاطات المتعددة المشبوهة التى كان يقوم بها فرع بنك روما ووكالاته التجارية فى ربوع ولاية طرابلس الغرب وبرقة لم تكن خافية على اغلب الليبيين فما بالك ببشير السعداوى الذى شغل وقتها عدة وظائف من بينها وظيفة باشكانب لمجلس الإدارة فى الخُمس خلال سنة 1908 ، ثم مديراً للتحريرات خلال سنوات 1909-1911 ، فقد كان لصيقاً بالسلطات العثمانية وعليماً بخفايا الأمور ، ومدركاً لحقيقة التسلل الإيطالى فى البلاد وهو ما دفعه بالتعاضد مع السلطات التركية المحلية إلى الوقوف بصلابة ضد كل الإجراءات التى كان يقوم بها فرع البنك ووكالاته ، وخاصة فيما يتعلق بعملية إقراض الأموال للمواطنين بضمان من أصحاب الأملاك

(أرض أو عقار) فكان يرسل إلى أصحاب الأرض طالباً منهم تقديم ادعاءاتهم بالملكية الجماعية للأراضى (أرض ورث) لاسيما أن نسبة كبيرة من الأهالي لا يملكون وثائق تملّك رسمية وبذلك تتوقف عملية نزع ملكية الأرض من أصحابها .[99]

وعندما تزايدت نشاطات البنك قبيل الغزو راقبت السلطات المحلية نشاطاته وعملت على عرقلة مشاريعه ومتابعة تحركات أعضائه وزبائنه المتجولين ورصدت تحركات أحد سماسرته عندما سافر إلى الخُمس ، وأبرقت إلى حاكم الخُمس طالبة منه رصد تحركاته ونشاطاته وطالبت السلطات باتخاذ ما يلزم .[100]

كما تنبه السعداوي إلى البعثات الاستكشافية الإيطالية التى وفدت إلى المنطقة ، وأشهرها على الاطلاق بعثة سفورزا (الكونت سكانيو ميشيل سفورزا) التى أوهمت السلطات العثمانية بأنها قدمت لزيارة المواقع الأثرية ، وللكشف عن معدن الفوسفات فأعطتها الموافقة على عملها وحددت موعد بداية عملها والأماكن التى سيتم البحث فيها .[101]

غير إن تلك المبررات لم تكن مقبولة لدى المواطنين الليبيين الذين أيقنوا أن مهمة تلك البعثة تنحصر فى وضع الخطط الحربية التى تمهّد لدخول القوات الإيطالية الغازية ، وخلال تلك البعثة فى مدينة الخُمس حدثت ضجة كبيرة من المواطنين ، وعلى رأسهم بشير السعداوى الذى سعى لمقابلة الكونت سفورزا عندما حط رحاله على شاطئ البحر ، فاصطحب معه الضابط الطرابلسى كمال الأسود ليقوم بترجمة الحديث بين الطرفين ، فأفهم بشير السعداوى الكونت سفورزا الغرض الحقيقى الذى جاءت من أجله البعثة وأنذره بأن الطرابلسيين لن يفرطوا فى تراب ورثوه عن

---

(98) حول منجزات بنك روما فى ليبيا ، انظر وهبى البورى ، بنك روما والتمهيد للغزو الإيطالى لليبيا . سرت : مجلس الثقافة العام ، 2006 ، ص ص 106 – 129 .

(99) دار المحفوظات التاريخية بطرابلس (سابقاً) ، الملف الاقتصادى وثيقة رقم (111) ، طلب مدير المصرف إلى الوالى رجب باشا بخصوص تسجيل عقار مقابل رهن لصالح المصرف من الإيطالى تيرسلى فرفضه ، بتاريخ 25 نوفمبر 1908 .

(100) دار المحفوظات التاريخية بطرابلس (سابقاً) ، برقية مرسلة من مقر الولاية بطرابلس إلى حاكم الخُمس بتاريخ 27 نوفمبر 1910 .

(101) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس : شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف الوثائق الاقتصادية رقم (42) وثيقة رقم (41) تتعلق بموافقة السلطات العثمانية على عمل البعثة .

آبائهم وأجدادهم ، وفوجئ الكونت سفورزا باللهجة التي خاطبه بها بشير السعداوي وأدهشته مقالته وصار يتلطف في الجواب عليه .(102)

تباحث بشير السعداوي مع متصرف الخُمس الدكتور رشيد بك في إمكانية عقد مؤتمر وطني يحضره مندوبون عن الأقضية التابعة لمتصرفية الخُمس ، فتقدم كل من بشير السعداوي ، والشيخ عبدالرحمن الزقّلعي بمقترح يقضي بعقد المؤتمر في مكان عام يحضره الاهالي ، فوافق المتصرف على مقترحهما ، وعلى الفور تمت دعوة المندوبين عن الأقضية فحضر عن مصراته محمد نوري السعداوي (شقيق بشير السعداوي الأكبر) ، وعن سرت محمد المحمودي (رئيس البلدية) ، ومن زليطن عمر بن قداره (رئيس البلدية) ، ومثّل الخُمس بعض اعيان ومشايخ المدينة من بينهم الشيخ عبدالسلام بن يونس ، وإبراهيم بن خليفة ، ومحمد الترجمان ، وحضر عن مسلاته الحاج فرحات القاضي ، ومفتاح التريكي ، والشيخ السنوسي بن صالح ، وعن سيلين؛ ضاحية من ضواحي الخُمس الصادق بن هنيدي ، ومثل بشير السعداوي نفسه منطقة تاورغاء. وعقد الاجتماع بميدان سوق الخمس فتبادل المجتمعون وجهات نظرهم حول مخاطر التغلغل الإيطالي السلمي في الولاية ، وبعد نقاش مستفيض توصل المجتمعون إلى المقررات التالية :

(1) منع التعامل مع بنك روما وخاصة فيما يتعلق ببيع الأراضي أو اقتراض الأموال منه .

(2) المطالبة بإحضار بريد الاستانة على ظهر سفينة تركية بدلاً من السفينة الإيطالية التي تحضره في العادة .

(3) المطالبة بتجنيد الطرابلسيين بكل سرعة .

(4) استبقاء الأسلحة بأيدي الأهالي للدفاع عن بلادهم .

(5) مطالبة الأهالي بمقاطعة المدارس الإيطالية في طرابلس والخُمس .

وقد أبرق المندوبون بتلك القرارات إلى بعض الصحف الأوروبية المهمة كصحيفة التايمز اللندنية ، وصحيفة الطان الباريسية ، وحملوا نسخة منها إلى متصرف الخُمس للاطلاع عليها وتقديم المساعدة اللازمة لتنفيذها .(103)

وعقب ذلك تنادى علماء وأعيان وأشراف وأهالي لواء الخُمس وخرجوا في مسيرة شعبية حاشدة معبرين عن استيائهم للخطط التي تتبعها إيطاليا في تملّك الأراضي الزراعية ، والعقارات ، واستحواذها على التجارة المحلية بحجة إعمار البلاد منبهين على خطورة تأسيس الشركات الأجنبية ، والبنوك الاستعمارية ، والأجانب الذين يأتون إلى البلاد للتنقيب في الصحراء بحجة الاطلاع على الآثار معلنين تمسكهم بدولة الخلافة الإسلامية ، مبدين استعدادهم للدفاع عن تراب وطنهم ، وعقيدتهم ، وشرفهم بكل غال ونفيس ، وابرقوا بقرارهم إلى صاحب جريدة " أبو قشة " لاستنهاض حمية الشعب .(104)

---

(102) محمد فؤاد شكري ، ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، جـ 1 ، مجلد 2 ، ص 428 . وبروشين ، تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969 ، ترجمة عماد غانم ، مراجعة ميلاد المقرحي ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1988 ، ص 103 .

(103) محمد فؤاد شكري ، ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، ص 429 .

(104) المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف وثائق التمهيد للغزو الإيطالي ، نص تلغراف علماء وأعيان وأشراف لواء الخُمس إلى صاحب جريدة " أبو قشة " بتاريخ 27 ربيع الأول 1329هـ ، ملحق لعدد 57 .

وعندما لاحت فى الأفق نذر العدوان الإيطالى على الوطن تعالت صيحات المسئولين الأتراك ، والزعماء المحليين مطالبين السلطات العليا بتحسين الأوضاع العسكرية فى الولاية لمواجهة الغزو المرتقب ، واستجابة لتلك النداءات والمطالب المتكررة أصدرت السلطات العثمانية العليا القرارات والبلاغات المنظمة لتدريب الأهالى على كيفية استعمال السلاح بغية تكوين قوة احتياطية لتكون ظهيراً للجيش فى التصدى للعدو مستعينة فى ذلك بالضباط والجنود العثمانيين فى الولاية ، ونالت متصرفية الخُمس نصيبها من الضباط والجنود الذين ساهموا فى تدريب الأهالى على الأسلحة . (105)

ولكى تنجح مهمة الضباط والجنود الأتراك فى تدريب أهالى الخُمس على حمل السلاح قام بشير السعداوى باستنهاض همم المواطنين وحثهم على ضرورة الانخراط فى التدريب على استعمال السلاح للتصدى للخطر الإيطالى الذى بدأ يلوح فى الأفق ، فاستجاب لدعوته الكثير من المواطنين الذين التحقوا بمعسكرات التدريب على السلاح بالخُمس . (106)

ويمكننا القول أن تلك النشاطات التي قام بها بشير السعداوى وزملائه من الزعماء الوطنيين ومناصرة الليبيين لهم قد شكلت ضغطا متزايداً على الإدارة العثمانية مما جعلها تقوم باتخاذ بعض التدابير العاجلة للحيلولة دون وقوع ولاية طرابلس الغرب وبرقة فى أيدى الإيطاليين تمثل أهمها فى إرسال الأسلحة ، والاهتمام بتدريب الليبيين على حمل السلاح، الأمر الذى دفع بالحكومة الإيطالية إلى اتخاذ قرار الحرب والقيام بانذار تركيا فى 28 سبتمبر 1911، وعدم قبول الرد التركى على الإنذار المقدم فى 29 من سبتمبر 1911 ، والتوجه مباشرة نحو الشواطئ الليبية لاحتلالها فى 5 أكتوبر 1911 ، ولكن الشعب الليبى هب عن بكرة أبيه للدفاع عن وطنه وتصدى للمعتدين الإيطاليين بكل ما أوتى من قوة . (107)

رابعاً : **دور بشير السعداوى فى حركة الجهاد بالمنطقة 1911-1912** :

مهدت القوات الإيطالية لاحتلال مدينة الخمس الواقعة على بعد 120 كيلو متر شرق مدينة طرابلس بقصفها بالبوارج الحربية فى يوم 20 من أكتوبر 1911 ، ثم قام العقيد مرزوطو باحتلالها بقوة قوامها 2500 جندى من الرماة عن طريق البحر ، حيث نزلت تلك القوة إلى المدينة بعد ثلاثة أيام من حصارها ، فاحتلت مقر متصرفها ورفعت العلم الإيطالى فوقه ، فاضطر المتصرف ويدعى شفيق بك ومن معه من المجاهدين إلى الانسحاب إلى مرتفعات جبل المرقب والتحصن بها ، والمساهمة مع القوات العسكرية العثمانية التى تواجدت بمتصرفية الخمس أثناء وقوع الغزو الإيطالى ،

---

(105) دار المحفوظات التاريخية بطرابلس (سابقاً) ، و.ر (1519) أمر تكليف بعض ضباط مفرزة الخُمس بالإشراف على تدريب الأهالى .

(106) خليفة محمد الدويبى ، الأوضاع العسكرية فى طرابلس الغرب قبيل الاحتلال الإيطالى 1881-1911 . طرابلس: مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1999 ، ص 136 ، ص 142 .

(107) محمود حسن صالح منسى ، الحملة الإيطالية على ليبيا (دراسة وثائقية فى استراتيجية الاستعمار والعلاقات الدولية) . القاهرة : دار الطباعة الحديثة ، 1980 ، ص ص 54 – 57 .

والمتكونة من لواء المشاه 126 بقيادة المقدم أحمد منيب وكتيبة فى الخمس ، وكتيبة أخـــرى فى مصـــراته ، وثالثـــة فى الدواخل .[108]

تولى القيادة العسكرية للقوات العثمانية فى الخمس القومندان خليل مظفر بك (قادما من تونس بعـــد انـــدلاع الحرب) ويعاونه الملازم حسن فهمى ، واتخذ من جبل المرقب مركزاً لقيادته ، وكان وقتها قد عين بشـــير الســـعداوى قائمقاماً لساحل آل حامد بالقرب من الخمس فكان ذلك عاملاً مساعداً له فى أن ينال ثقة القادة الأتـــراك والمجاهـــدين الليبيين الذين قرروا أن يتولى بشير السعداوى قيادتهم فى معارك الجهاد بتلك الانحاء مع أصدقائه المقربين من أمثال الشيخ عبدالرحمن الزقلعى ، وعمر النعاس .. وغيرهم .[109]

قام كل من القومندان خليل بك والقائمقام بشير السعداوى بالاتصال بزعماء القبائل الواقعة فى نطاق متصرفية الخُمْس ودعاهم للجهاد ضد الاحتلال الإيطالي ، فلبى الدعوة الكثير منهم وتقاطروا على ميدان الجهـــاد مـــن منـــاطق العلُّوص ، والقره بوللى ، وترهونة ، ومسلاته ، وزليطن ، ومصراته ، وسرت ، وتجمعوا عند الساحل للتصدى للغزو ، فدارت مواجهات شرسة أسفرت عن استشهاد ثلاثة جنود أتراك وضابط ، وخمسة عشر من المجاهدين الليبيين ، وجرح جنديان من الأتراك ، وثلاثة عشر مجاهداً من الليبيين .[110]

وتعد معارك الخُمْس فى 27 يناير 1912 ، والمرقب فى 28 فبراير 1912 ، ولبدة خلال شهرى مايو ويونيو 1912 من أعنف المعارك التي خاضها المجاهدون الليبيون بالاشتراك من الجنود الأتراك ضد القوات الايطالية الغازيـــة ، ورغم صمود المجاهدين واستماتتهم فى الدفاع عن مواقعهم إلا أن القوات الإيطالية استطاعت فى نهاية المطـــاف حســـم المعارك لصالحها بحكم تفوقها فى العدد والعدة .[111]

ومنذ شهر يونيو 1912 ركزت القوات الإيطالية اهتمامها على المناطق الإستراتيجية المهمة كمدينة مصـــراته

---

(108) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف ملخصات عبدالسلام أدهم ، وثيقة رقم (109)، و خليفة محمد الدويبى ، المرجع نفسه ، ص 94 .

N. General Kurny Askaki: Tarihe vestatesiktat Buskanliei Esmanli, Italian Harbi 1911-1912. Ankara, 1981, pp. 82-83.

(109) محمد الهادى أبوعجيلة ، كفاح الشعب الليبى من أجل الاستقلال والوحدة 1939–1963 ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، القاهرة : جامعة الأزهر ، كلية اللغة العربية ، قسم التاريخ والحضارة ، 1987 ، ص 13 .

والمركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف بشير السعداوى رقم (173) ، مقـــال للكاتب محمود السيد الدغيم بعنوان جهاد بشير السعداوى ضد الفاشية ، (2 – 5) ابتداء الجهاد الحربى ضد الإيطاليين . نشر فى صحيفة الحياة اللندنية بتاريخ 1 مارس 1995 ، وثيقة رقم (1) .

(110) محمد الأسطى ، " يوميات معارك الجهاد المبكرة " ، **مجلة الشهيد** ، عدد 6 ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1985 ، ص ص 154 – 155 . وأورخان قول أوغلو ، مذكرات الضباط الأتراك حول معركة ليبيا ، ترجمة وجدى كدك ، مراجعـــة عماد غانم ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1979 ، ص 179 . وباولومالتيزى ، ليبيا أرض الميعاد ، ترجمـــة عبدالرحمن سالم العجيلى ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1981 ، ص 195 .

(111) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف معارك الجهاد رقـــم (47) و. ر (59) .

لكونها تمثل قاعدة بحرية مهمة على الصعيدين العسكرى ، والاقتصادى من ناحية ، ولكونها دعمت جبهات القتـــال فى زليطن ، والخُمس ، ومسلاته ، والمرقب بالمجاهدين والعتاد الحربى ، والمواد الغذائية من ناحية ثانية .[112]

ونظراً للجهود التى بذلها بشير السعداوي في تجميع وتنظيم المجاهدين وقتاله إلى جانبهم فى المعـــارك الســـابقة ، وللثقة المتبادلة بينه وبين الأتراك انتدبه خليل بك ليكون قائمقاما لمدينة مصراته ، وأوكل إليه مهمة تنظيم الـــدفاع عـــن المدينة وتحصين دفاعاتها ، وكانت القيادة العسكرية للنقيب حقى بك الذى كان يقود مفرزة من الوحدة التركية المرابطة أمام الخمس بمعاونة الملازم نورى ، وانضم إليهم عدد كبير من المجاهدين الليبيين الذين شاركوا فى معارك المرقـــب مـــن أهالى مصراته ، وزليطن ، وقماطه ، وقدر عددهم بحوالى أربعمائة وخمسون مجاهداً .[113]

اتخذت القيادة التركية – الليبية بمنطقة مصراته جملة من الإجراءات المهمة تمثلت في تنظـــيم المواقـــع الدفاعيـــة وتحصينها ، والاتصال بزعماء الجهاد فى المنطقة لتنسيق خطط مجابهة القوات الإيطالية الغازية ، وتعد معارك قصر حمد ، والزروق ، والغيران أو الرميلة من أشهر المعارك التاريخية فى منطقة مصراته خلال تلك الفترة .[114]

ومن بين المعارك التى حضرها بشير السعداوى بمصراته ، معارك زاوية الزروق ، والمواطين ، وفلاجة التى كـــاد يفقد فيها حياته عندما حاصرته القوات الإيطالية بالثكنة العسكرية بالقصر الحكومى بالقرب مـــن مدينـــة مصـــراته ، فاستطاع أن يفلت منها بصعوبة وينسحب إلى المدينة ثم السوالم ، ثم فلاجة (*) حيث تجمعت العائلات المصـــراتية الـــتى خرجت من مناطقها خوفاً من بطش الإيطاليين . ويصف بشير السعداوى تلك المعارك التى جرت فى ربوع مدينة مصراته فى رسالة وجهها إلى شقيقه الأكبر محمد نورى السعداوى بتاريخ 26 يونيو 1912 ، ذاكراً ما تعرضت له المدينة مـــن قصف مدفعى عنيف ، ومن انتقام إيطالى مروع من المجاهدين ، ومن حركة الكر والفر التى اســـتخدمها المجاهـــدون فى دفاعهم عن مصراته وضواحيها ، مشيراً إلى اشتراك شقيقه أحمد السعداوى ، ومعه حوالى مائة وخمسين مجاهداً فى تلك المعارك ، مؤكداً أن عدد المجاهدين الذين وصلوا إلى منطقة فلاجة فيما بعد بلغ مائتى مجاهد .[115]

وعندما أكمل بشير السعداوى مهمته فى تجميع المجاهدين ، وتنظيم الاستحكامات والمواقع الحربية ؛ اختار مـــن بين رفاقه المجاهد محمد بك الأدغم ، ليتولى مهمة تنظيم حركة المقاومة فى مصراته ، بينما قفل هو راجعاً إلى مركز القيادة بالخمس لينضم إلى أخوانه المجاهدين هناك . استمرت المقاومة المسلحة فى معظم المدن الساحلية الليبية على الرغم مـــن صدور المرسوم الملكى الإيطالى فى 17 أكتوبر 1912 ، والذى يعتبر أن طرابلس الغرب وبرقة قد صـــارتا خاضـــعتين

---

(112) الطاهر أحمد الزاوى ، **جهاد الأبطال فى طرابلس الغرب** ، بيروت : دار المدار الإسلامى ، ط 4 ، 2004 ، ص ص 137 – 138 .

(113) مذكرات أنور باشا فى طرابلس الغرب ، تقديم ومراجعة عبدالمولى صالح الحرير ، مراجعة حبيب الحسناوى ، طرابلس : مركـــز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1979 ، ص 21 .

(114) خليفة محمد التليسى ، **معجم معارك الجهاد فى ليبيا 1911-1931** ، بيروت : دار الثقافة العربية ، 1973 ، ص 47 ، وص 301 .

(*) فلاجة : تقع جنوب غرب مدينة مصراته بمسافة 20 كيلومتر تقريباً .

(115) محمد فؤاد شكرى ، **ميلاد دولة ليبيا الحديثة** ، جـــ1 ، مجلد 2 ، ص ص 433 – 435 .

خضوعاً تاماً مطلقاً . [116]

ان التوقيع على معاهدة الصلح بين الدولة العثمانية وإيطاليا ، والمعروفة بمعاهدة أوشى لــوزان فى 18 أكتــوبر 1912 ، أثّر في وحدة المقاومة وفعاليتها خاصةً عندما صدر فرمان من السلطان العثمانى محمد رشاد ؛ موجّه إلى سكان طرابلس الغرب وبرقة يبلغهم فيه أن حكومته لن تتمكن من تقديم المساعدات العسكرية التى يحتاجون إليها للدفاع عــن وطنهم ، وقد منحهم الاستقلال الكامل والتام . [117]

وفوجئ المجاهدون الليبيون بالنداء الذى أصدره شمس الدين بك نائب السلطان العثمانى محمد رشاد فى طرابلس ، والذى يفيد بضرورة توقف الحرب بين الطرفين بناء على الاتفاقية المذكورة فى نفس اليوم والشهر والسنة . [118]

كان من نتائج توقيع تلك المعاهدة أن أخذ القادة الأتراك فى تجهيز قواتهم للانسحاب من ميدان الجهــاد الأمــر الذى فتح الباب واسعاً أمام ظهور زعامات محلية حملت وجهات نظر مختلفة حول الأوضاع السياســية والعســكرية فى طرابلس نتجت عنها آثار سلبية على حركة الجهاد لاحقاً ، وكما سيتضح فى الصفحات القادمة .

وكان لزاماً على المجاهدين الليبيين إيجاد مخرج لقضية الفراغ السياسى ، والعسكرى الذى سببه قــرار الأتــراك الانسحاب من طرابلس وبرقة ؛ فكان انعقاد مؤتمر العزيزية فى نوفمبر 1912 ترجمة فعلية لذلك .

انعقد مؤتمر العزيزية [*] فى نوفمبر 1912 ، وحضره لفيف من الأعيان وقادة الجهاد الليبى فى المنطقــة الغربيــة [**]. كما حضر عن الجانب العثمانى القائد نشأت بك قائد القوات التركية ، ومعاونوه من الضباط الأتراك ، وتعلــق حضورهم بمهمة تسليم الأمور لقادة الجهاد ، ثم تنسيق عملية سحب الجنود والموظفين الأتراك من البلاد . [119]

ولم يحضر بشير السعداوى المؤتمر واجتماعاته بسبب انشغاله بقضاء بعض المهام بمنطقة مسلاته ؛ وذلك يخالف ما ذهب إليه بعض الباحثين الذين يذكرون أن بشير السعداوى قد حضر اجتماعات مؤتمر العزيزية ، ويؤكد ذلك شقيقه

---

(116) ترجمة نص المرسوم الملكى الإيطالى الأول بتاريخ 17 أكتوبر 1912 .

(117) وحول المساعدات المالية التى كانت ترسلها الحكومة العثمانية إلى ولاية طرابلس الغرب ، المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف الوثائق الاقتصادية رقم (42) وثيقة رقم (9) ، ووثيقة رقم (40) .

(118) نص النداء الموجه من شمس الدين بك نائب السلطان العثمانى فى طرابلس إلى الرؤساء والوجهاء وجميع سكان القطر الطرابلسى بتاريخ 7 ذى القعدة 1330 هـ . الموافق 18 أكتوبر 1912 . والغريب فى الأمر أن السلطات الإيطالية لم تتوقف مطلقاً عن إصــدار مناشيرها التحذيرية لليبيين والأتراك على حد سواء لا قبل التوقيع على معاهدة الصلح ولا بعدها ، المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف الأحكام الصادرة ضد المواطنين بالسجن ، والإعدام ، ومصادرة الأملاك . رقم (14) وثيقة رقم (14 ، ووثيقة رقم (19) . وكذلك ملف معارك الجهاد رقم (47) و.ر (9) .

(*) العزيزية : منطقة صغيرة تقع جنوب مدينة طرابلس بحوالى 40 كم .

(**) أشهر أولئك القادة : سليمان البارونى – محمد عبدالله البوسيفى – محمد فرحات الزاوى – أحمد المريض – الهادى كعبــار – مختــار كعبار – محمد سوف – الهادى بن سلطان – على بن تنتوش – محمد الفكينى – أحمد السنى – عبدالصمد النعــاس – أحمــد البــدوى الأزهرى – محمد نورى السعداوى . انظر ، حبيب الحسناوى ، " مؤتمر العزيزية ونتائجه على حركة الجهاد الليبى " ، **مجلة أفاق تاريخية** ، عدد (1) ، طرابلس الجمعية التاريخية الليبية ، 1996، ص 49 .

(119) عبدالله على إبراهيم ، " **آثار صلح لوزان على حركة الجهاد** " ، بحوث ودراسات فى التاريخ الليبى ، إشراف : صلاح الدين حسن السورى ، وحبيب الحسناوى ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1998 ، ص 104 .

محمد نورى السعداوى فى مذكراته قائلاً : " إن بشير السعداوى لم يحضر اجتماعات العزيزية حيث كان مقيماً بمسلاته وقت ذاك ".[120]

وانتهت اجتماعات المؤتمر دون التوصل إلى قرارات موحدة حول استمرار حركة الجهاد تحت زعامة وطنية موحدة ؛ فانقسم المجتمعون إلى فريقين ، فريق فضل مفاوضة العدو على قتاله ، وفريق آخر رفض التفاوض مع العدو المحتل وفضل الاستمرار فى الجهاد.

وقد مثل الفريق الأول الهادى كعبار ، ومختار كعبار ، وأحمد المريض ، وفرحات الزاوى ، وعلى بن تنتوش ، وهؤلاء الزعماء يمثلون العناصر البارزة فى بعض الجهات الساحلية مثل الزاوية ، وورشفانة ، وبعض أعيان غريان وترهونة.[121]

أما الفريق الثانى فقد ترأسه سليمان البارونى ، ومحمد عبدالله البوسيفى ، والشيخ محمد سوف المحمودى ، وأحمد البدوى الأزهرى ، وأحمد السنى ؛ وقد مثل هؤلاء الزعماء العناصر البارزة فى المناطق الداخلية ، والجبلية ، وجهات أخرى ، وقد أيدهم فى ذلك الرفض القائد التركى نشأت بك الذى كان يعمل آنذاك على سحب القوات التركية من البلاد .[122]

وقد أثبتت الأيام لكلا الفريقين مدى صحة أو خطأ اعتقاده ؛ فالفريق الرامى إلى المفاوضة أثبت له الإيطاليون وبما لا يدع مجالاً للشك أنهم لم يأتوا إلى البلاد إلاّ ليحتلوها ، وأنهم ليسوا مستعدين لإجابة أى طلب من شأنه أن يؤثر على السيادة الإيطالية على التراب الليبى ، ووضعوا النقاط على الحروف فى المفاوضات التى تمت بين الطرفين فى فندق بن غشير والتى حضرها أكثر من مائة وخمسين من زعماء المناطق الغربية.[123]

أما الفريق الرافض للمفاوضة فأثبتت لهم الأيام صحة ما يعتقدون بعد أن قدموا مطالبهم إلى السلطات الإيطالية على أساس تحقيق الاستقلال الذاتى طبقاً لما ورد فى المراسيم العثمانية والإيطالية التى نصت عليها اتفاقية لوزان وملحقاتها ، والتى رفضها العسكريون الإيطاليون جملة وتفصيلاً .

خامساً : **هجرة بشير السعداوى إلى بلاد الشام ثم تركيا وملابساتها فى نوفمبر 1912** :

عقب تسلّم سليمان البارونى الأموال من القائد العثمانى نشأت بك لتوزيعها على المجاهدين ، حدثت مشكلة بين

---

(120) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، مذكرات محمد نورى السعداوى ، ص49.

(121) عبدالله على إبراهيم ، **مرجع سابق** ، ص 105 ، والطاهر أحمد الزاوى ، **مرجع سابق** ، ص 160-161 .

(122) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف سليمان البارونى رقم (9) ، وثيقة رقم (60) ، عبدالله على إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 106 ، والطاهر أحمد الزاوى ، جهاد الأبطال فى طرابلس الغرب ، ص 162-163 .

(123) زعيمه البارونى ، صفحات خالدة من الجهاد الليبى : المجاهد سليمان البارونى ، بيروت : مطابع الاستقلال الكبرى ، 1964 ، ص 349 .

بعض المجاهدين بزعامة محمد نورى السعداوى ، وبين سليمان البارونى ، بسبب طلب محمد نورى السعداوى وزملائـــه تزويد المجاهدين بالأموال مثلما كانت تقوم به السلطات العثمانية فى السابق من تقديم المساعدات المالية للأسر المحتاجـــة، والجرحى ، وأسر الشهداء ؛ حيث انصرف المجاهدون للقتال وتركوا الحرث والزرع والأهل، فاشترط البارونى على محمد نورى السعداوى ورفاقه من الزعماء استئناف الجهاد والثبات فى الميدان قبل توزيع الأرزاق .[124]

وتأزم الموقف بين الأثنين عندما طلب محمد نورى السعداوى من البارونى توفير عدد كاف من قوافل الإبل لنقل أسر المجاهدين إلى الدواخل بعيداً عن انتقام الإيطاليين فلم يستجب البارونى لطلبه ، وأبلغه باتفاقه مع عبدالنبى بالخير زعيم ورفله لتوفير الإبل الكافية لنقل العائلات ، إلا أن محمد نورى السعداوى كان على دراية تامة بمدى إمكانيات عبـــدالنبى بالخير التى لا تلبى مطلبه ، وزادت هوة الخلاف بين الزعيمين عندما أخبر سليمان البارونى ؛ محمد نورى السعداوى بأن قائمقام زليطن محمود عزيز قد اتفق معه على مواصلة القتال تحت أية ظروف ، وبوسعه – أى البارونى – الاستغناء عن اشتراك الخمس ، ومصراته ، وسائر المناطق الساحلية فى القتال ، وانتهت المقابلة بين الطرفين على غير نتيجة ، ولكنـــها تركت أثراً سيئاً فى نفسيات السعداوى ورفاقه الذين تأثروا لمواقف البارونى ، واستبداده بالأمر دون أى اعتبار لهـــؤلاء الزعماء ، ومكانتهم بين المجاهدين وذويهم .

انتقل البارونى إلى يفرن بالجبل الغربى ، وأعلن تكوين إدارته المستقلة استناداً إلى الفرمان الذى أصدره السلطان العثمانى محمد رشاد الخامس ، والقاضى بمنح طرابلس وبرقة حق الاستقلال ؛ وتأسيساً على ما اتفق عليه زعماء رفـــض المفاوضة فى اجتماع العزيزية السالف الذكر ، والذى جاء فيه : " لأجل المحافظة على الدين والوطن والاستقلال الـــذى تفضل علينا به مولانا السلطان ، فقد اتفقنا اتفاقا جازماً على دوام المدافعة وعينا خطة جديدة للحرب، والهمة مبذولة فى تدارك ما يلزم من الأرزاق والنقود ، مستمدين من الله التوفيق والاعانة فالمرجو الاعتناء بمحافظة الأمـــن والاتحـــاد ورد الجواب عن الفكر العام بطرفكم " .

توقيع : أحمد أحمد البدوى الأزهرى ، محمد سوف ، أحمد السنى ، سليمان البارونى . 22 ذى القعدة 1330 هـــ – 2 نوفمبر 1912 .[125]

وسعى البارونى لنيل اعتراف حكومات بعض الدول الأوروبية مثل فرنسا ، وألمانيا ، وبريطانيا بذلك الاســـتقلال .[126]

---

(124) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف معارك الجهاد رقم (47) ، وثيقة رقم (82) ، وعن المساعدات المقدمة للأهالى فى السابق انظر ملف التموين ، وثيقة رقم (9) ، ووثيقة رقم (10) ، ودار المحفوظات التاريخية بطرابلس (سابقاً) ، ملف الجهاد ، وثيقة بتاريخ 10 مارس 1912، ووثيقة أخرى بتاريخ 28 أغسطس 1912 .

(125) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف سليمان البارونى، رقم (9) ، وثيقة رقم (60) .

(126) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، ملف سليمان البارونى رقم (9)، وثيقة رقم (9) ووثيقة رقم (14) ووثيقة رقم (44) . ومحمد صالح القمودى ، " اتصالات البارونى بفرنسا خلال فترة الجهاد الأولى " ، **مجلة الشهيد** ، عدد 4 ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1983 ، ص 171 .

ولم يكن بشير السعداوى بعيداً عن مجريات الأمور السياسية والعسكرية فى البلاد ؛ فانهيار المقاومة ، ورحيـــل العثمانيين ، واحتكار البارونى للذخيرة والمؤونة والسلاح ، وذهاب بعض المجاهدين لمفاوضة الطليان الذين أقنعوهم بتطبيع العلاقات معهم ؛ كل ذلك دفع ببعض الأسر الليبية ومن بينهم أسرة السعداوى وبعض زعماء الجهـــاد إلى الهجـــرة إلى خارج الوطن ، فاختاروا الهجرة إلى بلاد الشام رفقة متصرف الخمس المدعو خليل بك التى وصلوها عبر مينـــاء حيفـــا بفلسطين أواخر شهر نوفمبر 1912 ، ويبرر محمد نورى السعداوى هجرته لأسباب سياسية ودينية قائلاً : : " إن البلاد ستصبح مع مرور الزمن أندلساً ثانياً ، وأن الإسلام يفرض الهجرة وعلى المسلم ألاّ يكون من المستضعفين .[127]

وفى ضوء دراستنا لدور بشير السعداوى فى مقاومة الاحتلال الإيطالي في نطاق متصرفية الخُمس التي تكونت من قائمقاميات الخمس ومسلاته وزليطن وتاورغاء ومصراته وسرت، خلال الفتره مابين 1907 – 1912 نخلص إلى أن بشير السعداوى قام بجهود كبيرة ومختلفة فى سبيل مقاومة النفوذ الإيطالى فى البلاد وذلك من خلال تنبيهـــه للســـكان المحليين الي خطورة سياسة التغلغل السلمي التي تسلكها الهيئات الساسية والاجتماعية والمؤسسات الاقتصادية الايطالية في المتصرفية وفي مقدمتها بنك روما ومخططاته الاستعمارية.

كما اشترك في تنظيم المؤتمر الوطني المنعقد بمدينة الخمس لدراسة مخاطر التغلغل الايطالي في المتصـــرفية وســـبل مواجهته، ومن ناحية اخرى طالب السلطات العثمانية في الولاية بالوقوف في وجه كافة اشكال التغلغل الايطالي، واتخاذ كافة التدابير اللازمة لتدريب الاهالي على حمل السلاح استعداداً لمواجهة العدو المرتقب.

وغداة وقوع الغزو العسكري الايطالي المسلح على منطقة الخمس هبّ بشير السعداوي مع ابناء منطقته للدفاع عن تراب الوطن وشارك في معارك الخمس وهضاب المرقب ومصراته خلال سنتي 1911- 1912 .

وهكذا تجلت وطنية بشير السعداوى فى أبرز معانيها بمشاركته الفعالة فى جميع النشاطات التى قامت بمتصرفية الخُمس لمقاومة كافة أشكال التغلغل السلمى الإيطالى وفى مقاومته للمحتل الإيطالى بالسلاح عندما دعا الداعى للجهاد .

---

(127) المركز الوطنى للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس ، شعبة الوثائق والمخطوطات ، مذكرات محمد نورى الســـعداوى، ص ص 102 – 103 . و حسن على خشيم ، **صفحات من جهادنا الوطنى** ، طرابلس : دار الفكر ، 1974 ، ص 163 .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً – الوثائق :

أ – وثائق المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية بطرابلس :

1 – ملف وثائق التمهيد للغزو رقم (34) :

- نص تلغراف علماء وأعيان وأشراف لواء الخُمس إلى صاحب جريدة " أبو قشة " بتاريخ 27 ربيع الأول 1329هـ – (ملحق لعدد 57) .
- تقرير بنك روما إلى قنصل إيطاليا العام حول نشاطات البنك فى تسيير الخطوط الملاحية وتصدى الحكومة لنشاطاته ومنع الأهالى من السفر على متن السفن الإيطالية .

2 – ملف الوثائق الاقتصادية رقم (42) :

- مصرف روما وفروعه ومكاتبه التجارية ، بتاريخ 2 نوفمبر 1908 . (تعريب محمد الأسطى) و. ر (9) .
- المساعدات التى تقدمها الحكومة التركية لولاية طرابلس الغرب و. ر (40) .
- موافقة السلطات التركية على عمل بعثة الكونت سفورزا . و. ر (41) .

3 – ملف الأحكام الصادرة ضد المواطنين بالسجن والإعدام ومصادرة الأملاك رقم (32):

- مرسوم إيطالى باعتبار انتهاء جميع خدمات الليبيين والأتراك ووقف مرتباتهم وعلى الذين من أصل تركى مغادرة البلاد فى غضون أسبوع بتاريخ 7 أكتوبر 1911 ، إيطالية معربة (تعريب محمد الأسطى) و. ر (14) .
- منشور إيطالى إلى أهالى ليبيا يحذروهم فيه من العصيان وأن إيطاليا سوف تصادر أملاك المجاهدين وتقتل من يقبض عليه بتاريخ 11 نوفمبر 1912 . و. ر (19) .

4 – ملف بشير السعداوى رقم (173) :

- مقال للكاتب محمود السيد الدغيم بعنوان : جهاد بشير السعداوى ضد الفاشية (1-5) نشر فى صحيفة الحياة اللندنية بتاريخ 1 مارس 1995 .

ب – وثائق دار المحفوظات التاريخية بطرابلس (سابقاً) :

- أمر تكليف بعض ضباط مفرزة الخُمس بالإشراف على تدريب الأهالى . و. ر (1519) .
- برقية مرسلة من مقر الولاية بطرابلس إلى حاكم الخُمس تتعلق برصد تحركات ونشاطات أحد سماسرة بنك روما . بتاريخ 27 نوفمبر 1910 .

ثانياً – المذكرات الشخصية :

1 – مذكرات أنور باشا فى طرابلس الغرب . تقديم ومراجعة عبدالمولى صالح الحرير ، مراجعة حبيب وداعه الحسناوى . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1979 .

2 – أورخان أوغلو ، مذكرات الضباط الأتراك حول معركة ليبيا . ترجمة وجدى كدك ، مراجعة عماد حاتم . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1979 .

ثالثاً – المراجع العربية :

1 – إبراهيم ، عبدالله على ، وآخرون : بحوث ودراسات فى التاريخ الليبى ، إشراف : صلاح الدين حسن السورى ، وحبيب وداعة الحسناوى ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1998 .

2 – البارونى ، زعيمه سليمان : صفحات خالدة من الجهاد الليبى ؛ المجاهد سليمان البارونى، بيروت : مطابع الاستقلال الكبرى ، 1964.

3 – البورى ، وهبى : بنك روما والتمهيد للغزو الإيطالى لليبيا . سرت : مجلس الثقافة العام، 2006 .

4 – الجمل ، شوقى : المغرب العربى الكبير من الفتح الإسلامى إلى الوقت الحاضر . القاهرة : المكتب المصرى لتوزيع المطبوعات ، 2007 .

5 – خشيم ، حسن على : صفحات من جهادنا الوطنى . طرابلس : دار الفكر ، 1974 .

6 – الدويبى ، خليفة محمد : الأوضاع العسكرية فى طرابلس الغرب قبيل الاحتلال الإيطالى 1881-1911 . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1999 .

7 – الزاوى ، الطاهر أحمد : أعلام ليبيا ، ط 3 ، بيروت : دار المدار الإسلامى ، 2004 .

8 – ــــــــــــ : جهاد الأبطال فى طرابلس الغرب ، ط4 . بيروت : دار المدار الإسلامى ، 2004 .

9 – ــــــــــــ : ولاة طرابلس الغرب من بداية الفتح العربى إلى نهاية العهد التركى . جـ2 ، ط1 . بيروت : دار الفتح للطباعة والنشر ، 1970 .

10 – شكرى ، محمود فؤاد : ميلاد دولة ليبيا الحديثة ، جـ1 ، المجلد 2 . القاهرة : مطبعة الاعتماد ، 1957 .

11 – المصراتى ، على مصطفى : صحافة ليبيا فى نصف قرن ، ط2 . مصرته : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، 2000 .

12 – منسى ، محمود حسن صالح : الحملة الإيطالية على ليبيا . القاهرة : دار الطباعة الحديثة ، 1980 .

رابعاً – المراجع المترجمة :

1 – انطونيوس ، جورج : يقظة العرب ، ترجمة ناصر الدين الأسد ، إحسان عباس . بيروت : دار العلم للملايين ، 1966 .

2 – أوغلو ، أورخان قول : مذكرات الضباط الأتراك حول معركة ليبيا . ترجمة وجدى كدك ، مراجعة عماد حاتم . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1979 .

3 – بروشين ، ن ، أ : تاريخ ليبيا فى العصر الحديث (منتصف القرن السادس عشر – مطلع القرن العشرين) ترجمة وتقديم عماد حاتم . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1991 ،

4 –

ــــــــــــ : تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969 . ترجمة عماد حاتم ، مراجعة ميلاد المقرحى ، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1988 .

5 – خدورى ، مجيد : ليبيا الحديثة ؛ دراسة فى تطورها السياسى . ترجمة نقولا زيادة ، مراجعة ناصر الدين الأسد . بيروت : دار الثقافة ، 1966 .

6 – فيرو ، شارل : الحوليات الليبية ، نقلها عن الفرنسية وحققها بمصادرها العربية ووضع مقدمتها محمد عبدالكريم الوافى ، ط2 . طرابلس : المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1983 .

7 – كورو ، فرانشسكو : ليبيا فى العهد العثمانى الثانى ، تعريب خليفة التليسى . بيروت : الدار العربية للكتاب ، 2003 .

8 – مالتيزى ، باولو : ليبيا أرض الميعاد ، ترجمة عبدالرحمن سالم العجيلى . طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1981 .

9 – ياخيموفتش ، ز ، ب : الحرب الإيطالية التركية 1911 – 1912. ترجمة هاشم صالح. بنغازى : منشورات الجامعة الليبية ، 1970

خامساً – الرسائل العلمية (ماجستير – دكتوراه) :

1 – أبوعجيلة ، محمد الهادى : كفاح الشعب الليبى من أجل الاستقلال والوحدة 1939–1963 . (رسالة دكتـــوره) . القـــاهرة : جامعة الأزهر ، كلية اللغة العربية ، قسم التاريخ والحضارة ، 1987 .

2 – حمودة ، عمر : أثر انقلاب 1908 بالدولة العثمانية على المنحنى التحديثى للفئة المثقفة فى ولاية طرابلس الغـــرب 1908–1911 (رسالة ماجستير) طرابلس : جامعة الفاتح ، كلية الآداب ، قسم التاريخ ، 1999 .

3 – عبدالله ، مفتاح مجيد الشريف : السياسة الاقتصادية الإيطالية فى ليبيا 1911–1943 (رسالة ماجستير) القاهرة : جامعة القاهرة : معهد البحوث والدراسات الأفريقية ، قسم التاريخ ، 2006 .

سادساً – الدوريات :

1 – الاسطى ، محمد : " يوميات معارك الجهاد المبكرة " ، مجلة الشهيد ، عدد 6 ، طرابلس : مركز الجهاد الليبى للدراسات التاريخية ، 1985 .

2 – الحسناوى ، حبيب وداعه : " مؤتمر العزيزية ونتائجه على حركة الجهاد الليبى " . مجلة آفاق تاريخيـــة . عـــدد (1) . طـــرابلس : الجمعية التاريخية الليبية ، 1996 .

3 – السورى ، صلاح الدين حسن : " تحديث المؤسسات التعليمية والقضائية والدينية فى ولاية طرابلس الغرب 1835 – 1911 " ، مجلة البحوث التاريخية ، السنة 5 ، العدد2، طرابلس : مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، يوليو 1983 .

4 – القمودى ، محمد صالح : " اتصالات البارونى بفرنسا خلال فترة الجهاد الأولى " . مجلة الشهيد . عدد 4 ، طرابلس : مركز جهـــاد الليبيين للدراسات التاريخية ، 1983 .

5 – " مخابرة علنية " ، الكشاف . عدد 4 ، طرابلس : الأربعاء 27 ذى الحجة 1326هـــ .

سابعاً – المعاجم :

1 – التليسى ، خليفة محمد : معجم معارك الجهاد فى ليبيا 1911–1931 ، بيروت : دار الثقافة العربية ، 1973 .

2 – شلوف : عبدالسلام محمد : معجم المواقع والوقائع الليبية ، أسماء وتواريخ المدن والقرى والأماكن الليبية . بنغازى : شركة المجموعة الوطنية للهندسة والإنشاءات العامة ، 2009 .

ثامناً – المراجع الأجنبية :

(1) Askaki, General Kurny: Tarihevestatesiktat Buskanliei Esmanli, Italian Harbi 1911-1912. Ankara, 1981.

(2) Segre, Cloddio, G.: Fourth shore. Italian Colonisation of Libya. London: 1952.

تأثير برنامج تدريس مقترح على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية والكيميائية والمستوى الرقمي بالمناطق الجبلية والساحلية لدى متسابقي3000متر جري ناشئين

د. فتحي المهشهش يوسف
قسم التربية البدنية –كلية الاداب
جامعة قاريونس

المقدمة ومشكلة البحث

يعتبر الهدف الأساسي من عملية التدريب للرياضيين ذو المستويات العالية توجيههم نحو تحسين وتنميـــة نظـــم أجهزة الجسم المختلفة ، ولقد تأثرت الأنشطة الإنسانية وخاصة البدنية منها بثورة العلم والتكنولوجيا الحديثة وأصبحت ضرورة من ضروريات العصر ، بل أساساً لبناء الفرد وإعداده بدنياً واجتماعياً وعقلياً ، ذلك أن قدرة الفرد على العطاء تتوقف إلى حد كبير على مستوى لياقته البدينة والوظيفية .

وتعد الزيادة المستمرة في الأحمال التدريبية عنصراً مؤثراً على الاستجابات الوظيفية والذي يؤدي إلى إحـــداث التطوير والتكيف في القدرات البدنية للاعب وهذا ما يدفع الباحثين والعلماء في البحث عن الحدود الوظيفية التي يمكن أن يتوقف عندها تطور زيادة الأحمال التدريبية، وكذلك أفضل الطرق والوسائل التي تساعد اللاعبين في مواجهة تلك الزيادة المستمرة الملازمة للبرامج التدريبية الحديثة، وهذا من خلال تخطيط برامج التدريب والموازنة بين الحمل والراحـــة (12 : 1) .

وعليه فقد حدث تطور كبير في مستوى الأداء الرياضي والمستوى الرقمي في الكثير من الألعاب الرياضية خاصة في سباقات الجري وألعاب القوى، وقد تحطمت الكثير من الأرقام العالمية والاولمبية خاصة في الدورتين الاولمبيتين (أثينـــا 2004– بكين 2008)، ويعلل المهتمين بالرياضة وعلم وظائف الأعضاء والطب الرياضي ظاهرة ارتفـــاع مســـتوى اللياقة البدنية وتحطيم الأرقام الاولمبية إلى قدرة الرياضيين على التكيف، فالتكيف يعني تعريض الجسم وأجهزته الحيويـــة لظروف بيئية مختلفة أو حمل زائد حيث يقوم الجسم بعمليات بناء تهدف إلى الوصول بالجسم وأجهزته إلى مستوى كفاءة أعلى مما كانت عليه قبل التعرض لهذه الظروف، ويتم ذلك عن طريق الممارسة المنتظمة والمستمرة للتدريبات، فالتدريب المقنن يساهم بفعالية في تنشيط أجهزة الجسم المختلفة. (19 : 28 - 33) .

م*محاضر بقسم علوم التربية البدنية ـــ كلية الأداب جامعة بنغازى

ويذكر فيجوي Viguis (1993) على أن التدريب الرياضي ذو الشدة العالية والقصـــوى يتميـــز بزيـــادة استهلاك الأكسجين وحدوث اضطرابات داخل الخلايا في التوازن الفسيولوجي ويرجع السبب في اهتمـــام البـــاحثين بأبحاث الدم وعلاقته بالنشاط الرياضي إلى الدور الحيوي الذي يقوم به في ظروف الحياة الأدائية حيث يقوم الدم بنقـــل الأكسجين من الجهاز التنفسي إلى أنسجة الجسم، ونقل ثاني أكسيد الكربون من أنسجة الجسم إلى الجهاز التنفســـي، وأيضاً نقل المواد الغذائية المهضومة من الجهاز الهضمي إلى جميع خلايا الجسم، علاوة على نقل مخلفات التمثيل الغـــذائي

إلى أجهزة الإخراج، ونقل الهرمونات من الغدد الصماء إلى جميع أجزاء الجسم، ويقوم الدم بالدفاع عن الجسم وتنظيم الوسط الداخلي له، والمحافظة عليه ثابتاً (24 : 95) .

إن الاستجابات الوظيفية التي تحدث عند مستوى سطح البحر عندما يكون الضغط الجوي 760 مللي / زئبق وتحت تأثير قوة الجاذبية الأرضية العادية وحيث يكون الضغط الجزئي للأكسجين 159 مللي / زئبق، هذه الاستجابات الوظيفية تختلف كثيراً كلما ارتفعنا عن سطح البحر، حيث يقل الضغط الجزئي للأكسجين في الهواء الجوي، وبالتالي يقل وصول الأكسجين للأنسجة وينتج عن ذلك حالة نقص الأكسجين بالجسم Hypoxia (3 : 136) .

ومازال التدريب في المرتفعات يُكَون العامل الرئيسي للتدريب في فترة ما قبل المنافسات للرياضيين في كافة أنحاء العالم خلال العقد الماضي، فهناك الكثير من النتائج الإيجابية التي ظهرت على الرياضيين المقيمين في المرتفعات بالمقارنة بالرياضيين المقيمين في المستويات الطبيعية (مستوى سطح البحر) ، وذلك وفقاً لدرجة الارتفاع عن مستوى سطح البحر، حيث أظهرت هذه النتائج التباين الواضح في تحسن الأداء (4 : 28) .

ويشير طارق الموسى وآخرون (2000) إلى أن التغيرات الوظيفية والبيوكيميائية الناتجة عن ردود الأفعال المرتبطة بإخضاع أجهزة الجسم المختلفة لظروف التدريب في المرتفعات والتي قد تنعكس نتيجة التغيرات المناخية أو الإقامة في المناطق المرتفعة عن سطح البحر هي الأساس لحدوث عمليات التأقلم ، كما يرتفع الضغط الشرياني الرئوي أكثر من المعدل الطبيعي ويبدأ الضغط الشرياني في الانخفاض نتيجة توسع الجانب الأيمن من القلب بشكل كبير يلي ذلك احتقان وقصور في عضلة القلب، ومن الممكن أن يكون سبب تسلسل هذه التغيرات في وظيفية الجسم إلى زيادة لزوجة الدم بسبب زيادة كثافة الكرات الحمراء ؛ ولذلك يبدأ إطلاق الأوكسجين من الكرات الحمراء إلى أنسجة الجسم بالتناقص، كما يحدث في الشرايين الرئوية انقباض وعائي بسبب نقص الأكسدة الرئوية، كما تتغلب عمليات الهدم على عمليات البناء داخل الجسم مما يتطلب إحداث تغيرات وظيفية وبيوكيميائية لمواجهة الضغط الحادث على أجهزة الجسم المختلفة وإعادة حالة التوازن بين عمليات البناء وعمليات الهدم داخل الجسم (9 : 538).

حيث أكد كل من طلحة حسام الدين وآخرون (1997)، محمد إبراهيم شحاتة (1997)، أبو العلا عبد الفتاح (1997): على أنه يجب أن يبنى البرنامج التدريبي على أساس العمل لزيادة كفاءة نظم إنتاج الطاقة التي يتطلبها الأداء بقسميها الهوائى واللاهوائي، ولذلك أصبحت برامج التدريب كلها تقوم على أساس تنمية نظم إنتاج الطاقة والفهم التطبيقي لها، فنظم إنتاج الطاقة وتنميتها هي لغة التدريب الرياضي الحديث والمدخل المباشر لرفع مستوى الأداء دون إهدار للوقت والجهد المبذول (10 : 88) (15 : 26 - 27) (2 : 30) .

ومن خلال عمل الباحث في قسم التربية الرياضية بكلية الآداب جامعة بنغازي وكمدرب مسابقات الميدان والمضمار ومتابعة الباحث لمستوى لاعبي ليبيا في مسابقة جري 3000 متر ومقارنته بالمستوى الإفريقي والعربي تحدد ترتيبنا المتأخرة فإن ذلك دلالة على القصور في بعض البرامج المرتبطة بإعداد اللاعبين وندرة برامج التدريب المدروسة والمبنية على أسس علمية وقياسات وظيفية وبيوكيمائية دقيقة. وتركيز اختيار المنتخب على المناطق الساحلية المتمثلة في

بنغازي وطرابلس وتجاهل المناطق الجبلية.

ومن هذا المنطلق برزت فكرة مشكلة البحث الحالي التي تتلخص في كونها محاولة علمية لمعرفة تـأثير برنـامج تدريبي مقترح على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية والكيميائية والمسـتوى الرقمـي بالمنـاطق الجبليـة والسـاحلية للاعبي3000متر جري.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى وضع برنامج تدريبي مقترح للاعبي 3000 مترجري بالمناطق الجبلية والسـاحلية للتعـرف على:

1- تأثير البرنامج التدريبي المقترح على بعض المتغيرات الوظيفية للناشئ المناطق الجبلية والساحلية الليبية .

2- تأثير البرنامج التدريبي المقترح على بعض المتغيرات الكيميائية لناشئ المناطق الجبلية والساحلية الليبية .

3- تأثير البرنامج التدريبي المقترح على بعض المتغيرات البدنية لناشئ المناطق الجبلية والساحلية الليبية .

4- فاعلية البرنامج التدريبي المقترح على المستوى الرقمي لناشئي جري 3000 متر بالمناطق الجبلية والساحلية الليبية .

فروض البحث

1- توجد فروق دالـة إحصـائياً بـين القيـاس القبلـي والبـيني والبعـدي للمجموعـة التجريبيـة السـاحلية في بعض المتغيرات البدنية والوظيفية والكيميائية لصالح القياسات البعدية .

2- توجد فـروق دالـة إحصـائياً بـين القيـاس القبلـي والبـيني والبعـدي للمجموعـة التجريبيـة الجبليـة في بعض المتغيرات البدنية والوظيفية والكيميائية لصالح القياسات بعدية .

3- نسـبة التحسـن في المـتغيرات البدنيـة والوظيفيـة والكيميائيـة للمجموعـة التجريبيـة الجبليـة أكثـر من نسبة التحسن بالنسبة للمجموعة التجريبية الساحلية في نفس المتغيرات.

4- نسبة تحسن زمن 3000 متر جري للمجموعة التجريبية الجبلية أكثر من نسبة تحسن زمن المجموعـة التجريبيـة الساحلية.

المصطلحات المستخدمة

المنطقة الساحلية : هي كل منطقة تتساوى مع مستوى سطح البحر ، حيث يبلغ مقدار الضغط الجوي عند هذا المستوى (607 ملم/زئبق) ، ولا تتأثر ضغوط الغازات التي يتكون منها الهواء (تعريف إجرائي) .

المنطقة الجبلية : هي كل منطقة ترتفع عن مستوى سطح البحر 800متر تقريبا، حيث يبلغ مقدار الضغط الجوي عند مستوى سطح البحر (607 ملم/زئبق) وهي مجموع الضغوط للغازات التي يتكون منها الهواء الجوي . أما إذا انخفض هذا الضغط عن طريق الارتفاع فوق مستوى سطح البحر ، فإنها تؤثر في كفاية الإنسان البدنية مع تزايد انخفاض الضغط الجوي الذي يسبب انخفاض الضغط الجزئي للأكسجين الذي يعد العامل الأساسي الذي يؤثر في الإمكانيات الجسمية الوظيفية وهو عامل قلة الأكسجين في الدم (تعريف إجرائي) .

الدراسات السابقة

– دراسة محمد عبد الغني، فريدة عثمان، أحمد السرهيد (1993) (16) بعنوان:

" المتغيرات الفيزيائية والوظيفية الناتجة عن الإقامة والتدريب في المرتفعات وعلاقتها بالحمل البدني والمستوى الرقمي في مسابقات ألعاب القوى"

وتهدف إلى التعرف على عمليات التكيف الناتج عن استخدام الأحمال البدنية والتغيرات الفيزيائية والوظيفية والبيوكيميائية المرتبطة بالإقامة والتدريب في المرتفعات وعلاقتها بمسابقات ألعاب القوى . ومنهج البحث المنهج التحليلي المرجعي . وكانت عينة البحث مجموعة من متسابقي الجري بكليتي التربية الرياضية القاهرة . ونتج عن البحث أن عملية تعرض الكائن الحي أو أجهزته الحيوية الداخلية للظروف الطبيعية (الحمل البدني – المناخ) يؤدي على حدوث تغيرات وظيفية وبيوكيميائية كرد فعل بهدف التكيف والتأقلم مع الظروف المستخدمة، كما أن هذه التغيرات سابقة الذكر من وجهة نظر علم التدريب الرياضي شرطاً أساسياً لارتفاع المستوى البدني والرياضي .

– فراج عبد الحميد توفيق (2000) (14) بعنوان:

"دراسة تأثير الارتفاع عن سطح البحر على بعض المتغيرات الوظيفية والمكونات الكيميائية في الدم والمستوى الرقمي لدى متسابقي جري المسافات الطويلة"

وتهدف إلى التعرف على التغير الذي يحدث للمستوى الرقمي للاعبي جري المسافات الطويلة في مناطق في مستوى سطح البحر ومقارنتها بأخرى في مناطق مرتفعة عن مستوى سطح البحر . والتعرف على التغيرات الوظيفية التي تحدث للاعبي جري المسافات الطويلة في مناطق في مستوى سطح البحر بأخرى في مناطق مرتفعة عن مستوى سطح البحر . ومنهج البحث المنهج التجريبي باستخدام ا التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة .

– أشرف السيد أحمد سليمان (2005) (4) بعنوان:

" تأثير برنامج لتدريبات الطاقة على سرعة التأقلم في المرتفعات المتوسطة وفقاً لبعض الدلالات الوظيفية والبدنية والبيوكيميائية " .

وتهدف إلى تصميم برنامج لتدريبات الطاقة وفقاً لنقطة انحراف معدل ضربات القلب . والتعرف على تأثير تدريبات الطاقة على مستوى الاستجابات الوظيفية والبدنية والبيوكيميائية في المرتفعات المتوسطة . ومقارنة الاستجابات الوظيفية والبدنية والبيوكيميائية لتدريبات الطاقة كمؤشر لسرعة التأقلم في المرتفعات . ومنهج البحث المنهج التجريبي نظراً لملائمته لطبيعة هذا البحث، باستخدام التصميم التجريبي للقياسات (القبلية – البينية – البعدية) لمجموعة واحدة . وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من طلاب الفرقة الرابعة (تخصص ألعاب قوى) بكلية التربية البدنية – غات – جامعة سبها، في العام 2005/2004، حيث بلغ حجم العينة 16 طالباً . المجال المكاني والزماني ملاعب كلية التربية البدنية – غات، في الفترة من 2004/9/18م إلى 2004/11/25م . وأهم النتائج التي نتجت عن البحث : توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسات القلبية – التنفسية – البعدية لكل من المتغيرات - الوظيفية والبدنية والكيميائية كمؤثر لسرعة التأقلم في المرتفعات المتوسطة .

2-9-2 الدراسات الأجنبية

- أجرى نيوميلا وجوست وروسكو Numela ، Jauste، Ruscho (1996) (21)

دراسة بعنوان " تأثير المعيشة في المرتفعات والتدريب في مستوى سطح البحر على أداء لاعبي الجري "

وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن هناك تحسناً ملحوظاً للمجموعة التجريبية في المستوى ا– لرقمي لسباق 400 م في عنصر السرعة الحركية، وكانت نسبة التحسن 20.2% أمام المجموعة الضابطة فلم يحدث لديها أي تغير إيجابي في أي من القياسات.

- دراسة جو فستر Jo Foster (2008) (20) بعنوان:

" محاكاة تدريبات المرتفعات على شواطئ مانهتن، والنتائج ما بعد التوقعات "

وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على تأثير برنامج تدريبي في بيئة صناعية تشابه بيئة المرتفعات والنتائج المتوقعة " . واشتملت عينة الدراسة على عدد 2 رياضيين، أحدهما بطل رياضي في رياضة فنون القتال، والآخر بطل جري مسافات طويلة . وأظهرت النتائج تحسن ملحوظ للاعب فنون القتال في زيادة طول فترة الأداء، وخاصة عند الشعور بالتعب في الأيدي، زيادة في السعة الحيوية . كما أظهرت تحسن ملحوظ للاعب المسافات الطويلة من حيث زيادة في القدرة على الدفع، زيادة السرعة، زيادة في سرعة الاستشفاء.

يعتبر تحقيق الإنجاز الرقمي في مسابقات العدو، الهدف النهائي من عمليات التدريب الرياضي وفي سبيل تحقيق ذلك استخدم الباحثون وسائل كثيرة ومتعددة لتحقيق هذا الهدف، ولقد استطاع الباحث الحصول على بعض الدراسات المرتبطة بموضوع بحثه، وأعطى الباحث معايير للاختيار من بين تلك البحوث.

فقد قام الباحث باختيار الدراسات والبحوث التي تم إجراءها حديثاً إلى حداً ما، كما راعى الحصول على الدراسات والبحوث التي استهدفت المتغيرات الأساسية للبحث الحالي بهدف التعرف عليها من جانب أهدافها والبيئة التي أجريت فيها والإجراءات المتبعة، والوقوف على ما وصلت إليه من نتائج مما يمكن الباحث من اختيار الطريق المناسب لإجراء بحثه وكذا الاستفادة في مناقشة النتائج بما توصل إليه الباحثون الآخرون.

خطة وإجراءات البحث

منهج البحث

بناءً على طبيعة وهدف البحث وللتحقق من فروضه، اتبع الباحث المنهج التجريبي لملاءمته وطبيعة هذا البحث، وعلى ذلك تم التصميم التجريبي باستخدام أسلوب القياس القبلي البيني البعدي لمجموعتين تجريبيتين إحداهما جبلية والأخرى ساحلية.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية وشملت 14 لاعباً، تمثل المجتمع الكلي لناشئي سباقات 3000متر جري، 7 لاعبين من ناشئي جري 3000متر من نادي الأخضر بمدينة البيضاء، والذي يبلغ ارتفاعها عن مستوى سطح البحر 880 متر تقريباً ويمثلون المجموعة الجبلية والمسجلين بالاتحاد الفرعي لألعاب القوى بالمنطقة الشرقية، و7 لاعبين من ناشئي جري 3000متر بنادي الهلال بمدينة بنغازي ، ويمثلون المجموعة الساحلية المسجلين بالاتحاد الفرعي لألعاب القوى بالمنطقة الشرقية ، تم استبعاد اثنين من عينة البحث الأصلية أحدهم من المجموعة الجبلية والآخر من المجموعة الساحلية لعدم الانتظام في البرنامج التدريبي خلال مواسم تدريبية متعاقبة تبدأ من موسم 2006/2005 إلى موسم 2009/2008.

جدول (1) تصنيف المجتمع الكلي للبحث

نوع السباق	3000متر جري	
المنطقة	الجبلية	الساحلية
عدد اللاعبين	6	6
المستبعدين	1	1
مجموع اللاعبين	14	

أسباب اختيار العينة

1- إخضاع عينة البحث لبرامج تدريبية من موسم 2006/2005 إلى موسم 2009/2008.
2- عينة البحث من المقيدين بالاتحاد العربي الليبي لألعاب القوى.
3- متوسط العمر التدريبي لعينة البحث 4 سنوات.
4- تقارب المستويات الرقمية لأفراد العينة فيما بينهم في نفس نوع المسابقة قيد البحث.
5- أن يجتاز اللاعب الأرقام التأهيلة لاختيار رياضي المنتخبات الوطنية لألعاب القوى في مسابقة 3000 متر جري لعام 2008 / 2009 .

تجانس عينة البحث

قام الباحث بإيجاد التجانس بين أفراد عينة البحث في المتغيرات التالية:

– السن. **– الطول.**

– الوزن. **– العمر التدريبي.**

جدول (2) تجانس عينة البحث

المتغيرات	و حدة القياس	المجموعة الجبلية				المجموعة الساحلية			
		م توسط	و سيط	من وال	ع	م توسط	و سيط	من وال	ع
السن	س نة	**1 7.8**	**1 8**	**1 8**	**0** .4	**1 8.16**	**1 8**	**1 8**	**0** .4
الطول	س م	**1 78.9**	**1 78.5**	**1 78**	**1** .9	**1 80.2**	**1 80.5**	**1 82**	**2** .48
الوزن	ك جم	**6 6.58**	**6 6**	**6 5.5**	**1** .8	**6 8.08**	**6 8**	**6 7.5**	**1** .67
العمر التدريبي	س نة	**4** .5	**4** .5	**4** .4	**0** .5	**4** .16	**4**	**4**	**0** .4

مجالات البحث

المجال البشري

ناشئي ألعاب القوى في المسافات الطويلة جري 3000 متر، بنادي الأخضر بالبيضاء ويمثلون المجموعة الجبلية، وناشئي نادي الهلال بمدينة بنغازى، ويمثلون المجموعة الساحلية.

المجال المكاني

– تم إجراء القياسات الوظيفية بالمختبر العلمي للقياسات الوظيفية بقسم التربية البدنية كلية الآداب جامعة بنغازي.

– القياسات الكيميائية بمستشفى البيضاء وبنغازى الطبى ومعامل ابن سيناء للتحاليل الطبية بمدينة بنغازى والبيضاء.

تم تطبيق الاختبارات البدنية والتجربة الأساسية بالمدينة الرياضية بمدينة البيضاء وتمثل المجموعة الجبلية والمدينة الرياضية بمدينة بنغازى وتمثل المجموعة الساحلية، أثناء قيام بطولة المناطق والمحددة لموسم 2009/2008م.

المجال الزمني

تم تطبيق التجربة الأساسية خلال الموسم 2009/2008م.

أدوات جمع البيانات

تختلف الأدوات والأجهزة المستخدمة في جمع البيانات وتتعدد أساليبها وتتحدد من خلال طبيعة فروض البحث، ويفضل استخدام أكثر من أداة للحصول على بيانات تستخدم في دراسة كل متغير من متغيرات البحث، وقد تم اختيار وسائل جمع البيانات وفقاً لطبيعة متغيرات البحث كما يلي:

الأجهزة والأدوات المستخدمة قيد البحث

- **جهاز الرستاميتر لقياس الطول بالسم.**
- **ميزان معاير (ميزان طبي) لقياس الوزن بالكيلوجرام.**
- **ساعة إيقاف مقننة، بحيث تسجل الزمن لأقرب $\frac{1}{10}$ من الثانية (Casio) .**
- **جهاز قياس معدل النبض الإلكتروني Polar Tester.**
- **جهاز قياس ضغط الدم (أسفيجومانوميتر).**
- **جهاز ديناموميتر لقياس قوة عضلات الرجلين.**
- **جهاز السير المتحرك Treadmill.**
- **دراجة أرجومترية.**
- **جهاز 5 / Oxycan معايير بالكمبيوتر لقياس كفاءة القلب والرئتين.**
- **أنابيب اختبار خاصة لحفظ عينات الدم.**
- **قطن طبي.**
- **سرنجات بلاستيك مقاس 5سم^3 للاستعمال مرة واحدة.**
- **ماصة إلكترونية.**
- **كحول أبيض للتطهير.**
- **جهاز الطرد المركزي يفصل البلازما عن مكونات الدم.**
- **مادة الهيبارين لمنع تجلط الدم.**
- **جهاز سنكروت 5 × بكمان Bechman U.S.A. لتحديد مستوى تركيز الإنزيمات المختارة.**
- **كواشف ومحاليل خاصة بالتحليل المعملي.**
- **شريط القياس بالسنتمتر.**
- **مسطرة مرقمة من 1: 50.**

- صندوق ثلج مجروش.
- استمارة تسجيل البيانات.
- منضدة ارتفاع 50 سم.
- مقعد سويدي.

القياسات والاختبارات المستخدمة

القياسات البدنية

تم اختيار القياسات البدنية اعتماداً على المراجع والأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث وعلى المقابلات الشخصية للخبراء من أساتذة كليات التربية الرياضية ذوي العلاقة في مجال التدريب الرياضي ، والتي تمثلت في الآتي:

*** المرونة**

اختبار ثني الجذع من الوقوف.

*** الرشاقة**

اختبار الجري الارتدادي (المكوكي، 4×10)

*** السرعة**

اختبار العدو 30 متر من البدء المنطلق.

*** تحمل السرعة**

عدو 300 متر لقياس تحمل السرعة:

*** تحمل الجهاز الدوري التنفسي**

اختبار الجري 1200 متر لقياس تحمل الجهاز الدوري التنفسي:

*** قياس قوة عضلات الرجلين**

عن طريق جهاز ديناموميتر .

*** القوة المميزة بالسرعة لعضلات الرجلين**

اختبار الوثب العريض من الثبات .

*** جري مسافة السباق 3000 متر جري**

قام الباحث بإجراء القياس الخاص بالمستوى الرقمي لمسافة 3000 متر جري، عن طريق جري المسافة القانونية لأقرب $\frac{1}{10}$ ثانية .

القياسات الوظيفية :

تم تحديد متغيرات البحث الوظيفية من حيث نوعها وعددها وفق الاعتبارات المختلفة التي يفرضها الإطار النظري للبحث وكذلك المراجع المتخصصة. حيث أنها تعكس مستوى الحالة الوظيفية والتدريبية لدى الرياضي، وكذلك شمـــول هذه المتغيرات لمعظم وظائف الجهاز الدوري التنفسي.

وانحصرت قياسات كفاءة الجهاز الدوري التنفسي على 7 متغيرات.

- **نبض القلب.**
- **ضغط الدم الانقباضي والانبساطي.**
- **السعة الحيوية القصوى.**
- **سرعة سريان الزفير .**
- **الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق.**
- **الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي.**

* **قياس النبض عن طريق ساعة بولر Polar Tester**

* **قياس ضغط الدم عن طريق جهاز السفيجمومانوميتر:**

* **قياس السعات الحيوية والحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق والنسبي عن طريق جهاز5 / Oxycan**:

القياسات الكيميائية:

تم تحديد متغيرات البحث الكيميائية من حيث نوعها وعددها وفق الاعتبارات المختلفة التي يفرضها الإطار النظري للبحث وكذلك المراجع المتخصصة (4) (5) (13) (14) (18) (21)، وانحصرت القياسات الكيميائية على 7 متغيرات وهي:

- **مستوى تركيز الهيموجلوبين.**
- **مستوى حامض اللاكتيك.**
- **الماغنيسيوم**
- **البوتاسيوم**
- **الصفائح الدموية.**
- **اليورك أسد**
- **الصوديوم**

تحديد مستوى حامض اللاكتيك ومعامل استعادة الشفاء عن طريق استخدام جهاز Accusport.

خطوات إجراء التجربة

المرحلة التمهيدية

قبل القيام بالدراسة الاستطلاعية والتجربة الأساسية، كان لابد من اتخاذ الإجراءات التنظيمية والإدارية التالية لتسهيل إجراء وتنفيذ الدراسة الاستطلاعية لتحقيق أهداف البحث وتشمل هذه الإجراءات ما يلي:

اختيار المساعدين

حيث أن البحث يتطلب القيام ببعض القياسات الوظيفية والكيميائية والبدنية وقياس زمن الأداء، فقد استعان الباحث:

- الحكام المقيمين التابعين للاتحاد الفرعي لألعاب القوى بمنطقة الجبل الأخضر ومنطقة بنغازي وعددهم 4.
- مدرسين مساعدين ومعيدون في مجال ألعاب القوى بقسمي التربية الرياضية (المرج – بنغازي)

- الاستعانة بطبيب لاخذ عينات الدم والمعاونة على إجراء القياسات الوظيفية والكيميائية.
- تم شرح وتوضيح أهداف البحث للطبيب والمساعدين، بالإضافة إلى الإجابة على استفساراتهم وتدريبهم على كيفية إجراء القياسات على اللاعبين، مع توضيح القياسات المختارة وطريقة تسجيلها ومدى الفائدة من النتائج المستخلصة من البحث.

الدراسة الاستطلاعية

تم تحديد مواعيد الدراسة الاستطلاعية الساعة العاشرة صباحاً من يوم السبت 2008/12/6 إلى يوم الخميس الموافق 2008/12/11 على عينة (2) لاعبين، لاعب من المنطقة الجبلية ولاعب من المنطقة الساحلية من خارج عينة البحث الأصلية وكانت أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- **تم مراجعة شروط تطبيق القياسات والاختبارات المختلفة.**
- **تم التأكد من صلاحية جميع الأدوات والأجهزة التي سوف يتم استخدامها في الدراسة الأساسية.**
- **تم اعتماد تصميم بطاقة التسجيل وطريقة كتابة البيانات وكذلك ترتيب أداء الاختبارات بصورة سهلة ومنظمة لكل من الباحث والمساعدون مع مراعاة تكافؤ الفرص بالنسبة لأفراد العينة.**
- **تم تحديد وترتيب القياسات الوظيفية والبيوكيميائية وأيضاً تحديد الصعوبة في تنفيذ الاختبار.**
- **تم التأكيد من الطبيب على صلاحية الأجهزة والأدوات والكيماويات المستخدمة في تحليل عينات البحث وأيضاً إجراء القياسات الوظيفية الأخرى بكفاءة وسرعة.**
- **تم تحديد وترتيب الاختبارات البدنية.**
- **التأكيد على اللاعبين بعدم التدريب في اليوم السابق للقياس.**
- **شرح الاختبار المطلوب أدائه قبل إجراء التجربة على الأجهزة المستخدمة، على أن يكون الشرح واضحاً حتى يستعدوا للتجربة جسمياً ونفسياً.**

التجربة الأساسية

عن طريق استخدام وسائل جمع البيانات والتي قام بإعدادها المدربون المسئولون عن عينتي البحث الجبلية والساحلية، أمكن التوصل إلى أن جميع أفراد عينة البحث قد اتفقوا في تنفيذ مكونات أساسية في عملية التدريب الرياضي خلال الموسم التدريبي 2009/2008م.

وقد تمكن الباحث من وضع هيكل متكامل للموسم التدريبي مصحوباً بتحليل لكل محتوياته، ولقد اعتمد الهيكل التدريبي على:

- **التقسيم الثلاثي للسنة التدريبية إلى أربعة فترات مختلفة منها فترتين إعداديتين (تحضيريتين)، وفترتين للمسابقات.**
- **التقسيم الثلاثي والمتمثل في بطولة ليبيا + كأس ليبيا وكأس المناطق الشرقية والجنوبية والغربية.**
- **توزيع ساعات التدريب، وعدد مرات التدريب، وشدة حمل التدريب على فترات الخطة التدريبية.**
- **التوزيع الزمني والكمي للمواصفات الأساسية لحجم حمل التدريب من عمل هوائي ولاهوائي.**

المرحلة النهائية

القياس القبلي

تم تطبيق القياس القبلي قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة من السبت الموافق 2009/1/3 إلى الخميس الموافق 2009/1/8، كما تم قياس الاختبارات البدنية بالمدينة الرياضية في كل من مدينتي البيضاء وبنغازي لكل من المجموعتين الجبلية والساحلية والقياسات الوظيفية بالمختبر العلمي بقسم التربية البدنية بجامعة بنغازي ، سحب عينات الدم والخاصة بالقياسات الكيميائية وإرسالها إلى معامل التحليل بمستشفى البيضاء والمركز الطبي ببنغازي .

تطبيق البرنامج التدريبي

تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة من السبت 2009/1/10 إلى الخميس 2009/4/16 وذلك لمدة ثلاثة أشهر وسبعة أيام، بواقع 14 أسبوع، وكل أسبوع يحتوي على ست وحدات تدريب من يوم السبت حتى الخميس، مدة الوحدة التدريبية ساعتان عدا يوم الثلاثاء مدة الوحدة التدريبية ساعة واحدة وهي متمثلة في ألعاب جماعية بحمل خفيف وذلك لغرض الاستشفاء ووضع البرنامج للمجموعتين ، الجبلية الواقعة بمنطقة الجبل الأخضر والتي تمثل المنطقة المرتفعة عن مستوى سطح البحر، والساحلية الواقعة بمنطقة بنغازي والتي تقع على مستوى سطح البحر .

القياس البيني

تم إجراء القياس البيني، وذلك خلال فترة تطبيق البرنامج التدريبي خلال الأسبوع الثامن ولمدة ثلاثة أيام تبدأ من يوم السبت الموافق 2009/3/7 إلى يوم الاثنين الموافق 2009/3/9م.

القياس البعدي

تم إجراء القياس البعدي بعد نهاية الأسبوع الرابع عشر، وذلك في الأسبوع الخامس عشر، في الفترة من السبت الموافق 2009/4/18 إلى الخميس الموافق 2009/4/23، ولقد تم تطبيق القياسات والاختبارات بنفس ترتيب القياسي القبلي.

المعالجات الإحصائية

في ضوء الإجراءات السابقة تم إجراء المعالجات الإحصائية للبحث عن طريق برنامج SPSS بواسطة الحاسب الآلي، وذلك للمعالجات الإحصائية التالية:

- **المتوسط الحسابي.**
- **الانحراف المعياري.**
- **معامل الالتواء.**
- **اختبار T. test**
- **اختبار تحليل التباين.**
- **إيجاد اقل فرق معنوي Least Significance Different.**
- **نسب التحسن.**

- وقد استخدم الباحث مستوى الدلالة عند (**0.05**) للتأكد من معنوية النتائج الإحصائية.

عرض النتائج

جدول (3) المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء في بعض الصفات الميدانية للعينة قيد الدراسة **ن = 12**

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف	معامل الالتواء
المرونة	سنتمتر	**11.24**	**11.02**	**0.53**	**1.24**
الرشاقة	ثانية	**10.9**	**10.45**	**0.54**	**1.45**
السرعة	ثانية	**3.57**	**3.59**	**0.37**	**1.25**
قوة عضلات الرجلين	كيلوجرام	**70**	**70**	**11.54**	**0.1**
قوة مميزة بالسرعة	سنتمتر	**2.6**	**1.95**	**0.25**	**0.6**
تحمل سرعة	ثانية	**47**	**47.5**	**0.64**	**0.6**
تحمل الجهاز الدوري التنفسي	دقيقة	**4.16**	**4.29**	**0.32**	**-1.18**
مسافة السباق جري **3000** متر	دقيقة	**11.12**	**11.1**	**0.60**	**0.12**

يتضح من الجدول (3) أن درجات معامل الالتواء تراوحت بين (-45 ,1) كأصغر قيمة (1.25) كأكبر قيمة أي أن الدرجات تتراوح بين (±3) مما يدل على تجانسهم في تلك الصفات

جدول **(4)** المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء في المتغيرات الوظيفية للعينــــة قيـــد الدراسة ن = **12**

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف	معامل الالتواء
ضغط الدم الانقباضي	مم/زئبق	**171.5**	**120**	**20.60**	**0.36**
ضغط الدم النبساطي	مم/زئبق	**75**	**75**	**12.90**	**0**
نبض القلب	ن/ق	**65.5**	**67**	**3.78**	**-1.19**
الحد الأقصى المطلق	ملي/كجم	**65.17**	**68.51**	**5.51**	**0.23**
الحد الأقصى النسبي	ملي/كجم	**4423**	**4430**	**220.86**	**0.39**
السعة الحيوية القصوى	لتر	**4.32**	**4.46**	**0.27**	**0.85**
سرعة سريان الدم	لتر	**9.89**	**9.8**	**0.57**	**0.85**

يتضح من جـــدول **(4)** أن درجـــات معامـــل الالتـــواء تراوحـــت بـــين **(-1.19)** كأصـــغر قيمـــة و **(0.85)** كأكبر قيمة ، أي أن الدرجات تتراوح بين **(±3)** مما يدل على تجانسهم في تلك المتغيرات

جدول **(5)** المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء في المتغيرات الكيميائية للعينة قيد الدراسة ن = **12**

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف	معامل الالتواء
ماغنسيوم		**1.93**	**1.9**	**0.14**	**0.62**
صوديوم		**137.9**	**137.5**	**4.5**	**0.15**
بوتاسيوم		**4.63**	**4.6**	**0.67**	**0.36**
اليورك		**4.45**	**4.47**	**0.28**	**0.09**
اللاكتيك		**3.03**	**3.15**	**0.51**	**0.38**
هيموجلوبين		**13.41**	**13.33**	**0.43**	**0.54**
الصفائح الدموية		**206.4**	**214.5**	**27.65**	**0.57**

يتضح من جدول **(5)** أن درجات معامل الالتواء تراوحت بين **(0.9)** كأصغر قيمة و **(0.62)** كأكبر قيمة ، أي أن درجات الحرية تتراوح بين **(±3)** مما يدل على تجانسهم في كل المتغيرات

جدول **(6)** تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في الصفات البدنيـــة قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
المرونة	بين القياسات	**47.250**	**2**	**23.625**	***4.797**
	داخل القياسات	**73.875**	**15**	**4.925**	
	المجموع الكلي	**121.125**	**17**		
الرشاقة	بين القياسات	**6.126**	**2**	**3.063**	***10.319**
	داخل القياسات	**4.453**	**15**	**0.29**	
	المجموع الكلي	**10.579**	**17**		
السرعة	بين القياسات	**0.244**	**2**	**0.122**	***4.49**
	داخل القياسات	**2.5**	**15**	**0.167**	
	المجموع الكلي	**2.751**	**17**		
قوة عضلات الرجلين	بين القياسات	**8.333**	**2**	**4.17**	**0.86**
	داخل القياسات	**404.167**	**15**	**26.94**	
	المجموع الكلي	**412.500**	**17**		
قوة مميزة بالسرعة	بين القياسات	**0.214**	**2**	**0.11**	***7.23**
	داخل القياسات	**1.002**	**15**	**0.07**	

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
	المجموع الكلي	1.216	17		
تحمل السرعة	بـــين القياسات	5.778	2	2.89	0.6
	داخـــل القياسات	83.167	15	5.5	
	المجموع الكلي	88.944	17		
تحمل الجهاز الدوري التنفسي	بـــين القياسات	0.035	2	0.017	*4.21
	داخـــل القياسات	0.149	15	0.010	
	المجموع الكلي	0.184	17		
جري مسافة السباق 3000 متر	بـــين القياسات	1.506	2	0.75	*3.71
	داخـــل القياسات	6.728	15	0.45	
	المجموع الكلي	8.234	17		

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات الثلاث (القبلـي والبـيني والبعدي) في كل من الصفات قوة عضلات الرجلين وتحمل السرعة بينما ظهرت فروق ذات دلالة معنوية في كـل من المتغيرات المرونة والرشاقة والسرعة والقوة المميزة بالسرعة وتحمل الجهاز الدوري التنفسي وجري مسافة السباق (3000 متر)

(ف) الجدوليـــة =(0.05)

جدول (7) تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث ن = 6

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ضغط الدم الانبساطي	بين القياسات	19.444	2	9.722	0.66
	داخل القياسات	220.833	15	14.722	
	المجموع الكلي	240.278	17		
ضغط الدم الانقباضي	بين القياسات	75	2	37.500	2.045
	داخل القياسات	275	15	18.333	
	المجموع الكلي	350	17		
نبض القلب	بين القياسات	75.444	2	37.722	4.28*
	داخل القياسات	413.000	15	27.53	
	المجموع الكلي	488.444	17		
الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق	بين القياسات	5.572	2	2.79	0.19
	داخل القياسات	22.807	15	1.52	
	المجموع الكلي	28.379	17		
الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي	بين القياسات	25889.778	2	12944.9	0.34
	داخل القياسات	167955.833	15	11197.1	
	المجموع الكلي	193845.611	17		
السعة الحيوية القصوى	بين القياسات	0.062	2	0.031	0.33
	داخل القياسات	0.388	15	0.026	

	المجموع الكلي	0.450	17		
سرعة سريان الزفير	بين القياسات	0.443	2	0.22	*6.26
	داخل القياسات	2.262	15	0.15	
	المجموع الكلي	2.705	17		

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات الثلاث (القبلي والبيني والبعدي) في كل من المتغيرات ضغط الدم الانقباضي والانبساطي والحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق والنسبي والسعة الحيوية القصوى بينما ظهرت فروق ذات دلالة معنوية في كل من المتغيرات نبض القلب وسرعة سريان الزفير

(ف) الجدولية=(0.05)

جدول **(8)** تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث ن = **6**

المتغيرات	مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ماغنسيوم	بين المجموعات	**0.04**	**2**	**0.02**	
	داخـــــــــل المجموعات	**0.48**	**15**	**0.03**	***6.52**
	المجموع الكلي	**0.52**	**17**		
صوديوم	بين المجموعات	**25.000**	**2**	**12.5**	
	داخـــــــــل المجموعات	**137.500**	**15**	**9.17**	**0.29**
	المجموع الكلي	**162.500**	**17**		
بوتاسيوم	بين المجموعات	**0.408**	**2**	**0.20**	
	داخـــــــــل المجموعات	**3.290**	**15**	**0.22**	**0.42**
	المجموع الكلي	**3.698**	**17**		
اليورك	بين المجموعات	**0.001**	**2**	**0.001**	
	داخـــــــــل المجموعات	**0.997**	**15**	**0.066**	***4.9**
	المجموع الكلي	**0.998**	**17**		
اللاكتيك	بين المجموعات	**0.764**	**2**	**0.38**	***9.23**
	داخـــــــــل المجموعات	**3.572**	**15**	**0.24**	

	المجموع الكلي	4.336	17		
هيموجلوبين	بين المجموعات	0.441	2	0.22	*4.66
	داخـــــــل المجموعات	7.643	15	0.51	
	المجموع الكلي	8.084	17		
الصفائح الدموية	بين المجموعات	664.111	2	332.1	*3.67
	داخـــــــل المجموعات	11977.500	15	798.5	
	المجمـــــــوع الكلي	12641.611	17		

يتضح من الجدول **(8)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي ، في كل مـــن المتغيرات أملاح الصوديوم والبوتاسيوم بينما ظهرت فروق ذات دلالة معنوية في كل من المتغيرات أملاح الماغنيسيوم وحامض اليورك واللاكتيك ونسبة الهيموجلوبين والصفائح الدموية

(ف)الجدوليـــة=(**0.05**)

جدول (9) قيمة LSD للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في الصفات البدنية قيد البحث

ن = 6

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
المرونة	القياس القبلي	18.25	----	0.75	3.75
	القياس البيني	19	→	---	3
	القياس البعدي	22	→	→	-
الرشاقة	القياس القبلي	10.12	---	0.46	1.40
	القياس البيني	9.7	→	---	0.94
	القياس البعدي	8.7	→	→	---
السرعة	القياس القبلي	3.9	---	0.3	0.6
	القياس البيني	3.6	→	---	0.3
	القياس البعدي	3.3	→	→	---
قوة عضلات الرجلين	القياس القبلي	66.67	---	0.83	1.63
	القياس البيني	67.5	→	---	0.8
	القياس البعدي	68.3	→	→	---
قوة مميزة بالسرعة	القياس القبلي	1.80	---	0.11	0.27
	القياس البيني	1.91	→	---	0.16

	القياس البعدي	2.07	→	→	---
تحمل السرعة	القياس القبلي	45.5	---	0.5	1.5
	القياس البيني	45	→	---	1
	القياس البعدي	44	→	→	---
تحمل الجهاز الدوري	القياس القبلي	4.6	---	0.31	0.4
	القياس البيني	4.31	→	---	0.1
	القياس البعدي	4.21	→	→	---
جري مسافة السباق 3000متر	القياس القبلي	10.20	---	20.2	0.7
	القياس البيني	10	→	0.2	0.5
	القياس البعدي	9.50	→		

يتضح من الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) للمجموعة الساحلية في الصفات البدنية قيد البحث حيث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح القياس البيني ، وبين القياس (البيني البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

جدول **(10)** قيمة **LSD** للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
ضغط الدم الانبساطي	القيـــاس القبلي	**75**	**---**	**1.67**	**2.5**
	القيـــاس البيني	**73.33**	→	**---**	**0.83**
	القيـــاس البعدي	**72.50**	→	→	**---**
ضغط الدم الانقباضي	القيـــاس القبلي	**120.83**	**---**	**2.5**	**5**
	القيـــاس البيني	**118.33**	→	**---**	**2.5**
	القيـــاس البعدي	**115.83**	→	→	**---**
نبض القلب	القيـــاس القبلي	**67.17**	**---**	**2.84**	**7**
	القيـــاس البيني	**64.33**	→	**---**	**4.16**
	القيـــاس البعدي	**60.17**	→	→	**---**
الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق	القيـــاس القبلي	**64.4**	**---**	**0.79**	**3.4**
	القيـــاس البيني	**65.19**	→	**---**	**2.61**
	القيـــاس البعدي	**67.8**	→	→	**---**
الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي	القيـــاس القبلي	**4304.5**	**---**	**51.5**	**92.5**
	القيـــاس البيني	**4356**	→	**---**	**41**
	القيـــاس البعدي	**4397**	→	→	**---**
السعة الحيوية القصوى	القيـــاس القبلي	**4.42**	**---**	**0.11**	**0.26**
	القيـــاس البيني	**4.53**	→	**---**	**0.15**

	القياس البعدي	4.68	→	→	---
سرعة سريان الزفير	القياس القبلي	9.1	---	0.58	0.8
	القياس البيني	9.68	→	---	0.22
	القياس البعدي	9.9	→	→	---

يتضح من الجدول **(10)** إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) للمجموعة الساحلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح البيني وبين القياس (القبلي البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس (البيني البعدي) لصالح القياس البعدي

جدول **(11)** قيمة **LSD** للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الساحلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
ماغنيسيوم	القياس القبلي	**1.8**	**---**	**0.11**	**0.15**
	القياس البيني	**1.91**	→	**---**	**0.04**
	القياس البعدي	**1.95**	→	→	**---**
صوديوم	القياس القبلي	**134.17**	**---**	**2.5**	**2.5**
	القياس البيني	**136.67**		**---**	**0**
	القياس البعدي	**136.67**	→	→	**---**
بوتاسيوم	القياس القبلي	**4.16**	**---**	**0.01**	**0.12**
	القياس البيني	**4.17**	→	**---**	**0.11**
	القياس البعدي	**4.28**	→	→	**---**
اليورك أسد	القياس القبلي	**4.11**	**---**	**0.27**	**0.4**
	القياس البيني	**4.38**	→	**---**	**0.13**
	القياس البعدي	**4.51**	→	→	**---**
اللاكتيك أسد	القياس القبلي	**3.1**	**---**	**0.4**	**0.5**
	القياس البيني	**2.7**	→	**---**	**0.1**

	القيــاس البعدي	2.6	→	→	---
هيموجلوبين	القيــاس القبلي	12.75	---	0.18	0.2
	القيــاس البيني	12.93	→	---	0.02
	القيــاس البعدي	13.95	→	→	---
الصفائح الدموية	القيــاس القبلي	191.67	---	5.16	14.66
	القيــاس البيني	196.83	→	---	9.5
	القيــاس البعدي	206.32	→	→	---

يتضح من الجدول **(11)** إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البــيني – البعــدي) للمجموعة الساحلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث حيث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح القياس البــيني وبين القياس (البيني البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس (القبلي البعدي) لصالح القياس البعدي

جدول **(12)** تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في الصفات البدنية قيد البحث

ن = 6

المتغيرات	مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
المرونة	بين القياسات	21.444	2	10.722	5.76*
	داخل القياسات	591.667	15	39.444	
	المجموع الكلي	613.111	17		
الرشاقة	بين القياسات	0.19	2	0.09	4.67*
	داخل القياسات	3.41	15	0.227	
	المجموع الكلي	3.59	17		
السرعة	بين القياسات	0.67	2	0.33	4.898*
	داخل القياسات	1.024	15	0.07	
	المجموع الكلي	1.693	17		
قوة عضلات الرجلين	بين القياسات	762.111	2	381.06	5.233*
	داخل القياسات	1092.167	15	72.8	
	المجموع الكلي	1854.278	17		
قوة مميزة بالسرعة	بين القياسات	0.31	2	0.15	4.54*
	داخل القياسات	0.49	15	0.03	
	المجموع الكلي	0.79	17		
[illegible]	بين القياسات	62.528	2	31.2	7.5*

				64	59
	داخل القياسات	62.042	15	4.136	
	المجموع الكلي	124.569	17		
تحمل الجهاز الدوري	بين القياسات	1.961	2	0.98	*8.318
	داخل القياسات	1.768	15	0.11	
	المجموع الكلي	3.728	17		
جري مسافة السباق 3000 متر	بين القياسات	0.31	2	0.15	*4.54
	داخل القياسات	0.49	15	0.03	
	المجموع الكلي	0.79	17		

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى(0.05) في جميع الصفات البدنية قيد البحث

جدول **(13)** تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ضغط الدم الإنبساطي	بين القياسات	**7.111**	**2**	**3.56**	**0.73**
	داخل القياسات	**165.833**	**15**	**11.06**	
	المجموع الكلي	**172.944**	**17**		
ضغط الدم الإنقباضي	بين القياسات	**11.11**	**2**	**5.56**	**0.54**
	داخل القياسات	**129.167**	**15**	**8.6**	
	المجموع الكلي	**140.278**	**17**		
نبض القلب	بين القياسات	**330.333**	**2**	**165.167**	***7.283**
	داخل القياسات	**340.167**	**15**	**22.678**	
	المجموع الكلي	**670.500**	**17**		
الحد الأقصى المطلق	بين القياسات	**29.349**	**2**	**14.67**	***13.05**
	داخل القياسات	**16.864**	**15**	**1.12**	
	المجموع الكلي	**46.213**	**17**		
الحد الأقصى النسبي	بين القياسات	**126532**	**2**	**63266**	***10.64**
	داخل القياسات	**575692.5**	**15**	**38379.5**	
	المجموع الكلي	**702224.5**	**17**		
[illegible]	بين القياسات	**1.643**	**2**	**0.82**	***7.6**

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
	داخل القياسات	1.621	15	0.11	03
	المجموع الكلي	3.264	17		
سرعة سريان الزفير	بين القياسات	6.004	2	3.002	6.93*
	داخل القياسات	6.498	15	0.43	
	المجموع الكلي	12.503	17		

يتضح من الجدول رقم **(13)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) في المتغيرات الوظيفية ضغط الدم الانقباضي والانبساطي بينما ظهرت فروق ذات دلالة معنوية في كل من المتغيرات نبض القلب والحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي والمطلق والسعة الحيوية القصوى وسرعة سريان الزفير

(ف) الجدولية=(**0.05**)

جدول (14) تحليل التباين بين القياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث **ن = 6**

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
ماغنيسيوم	بين المجموعات	0.49	2	0.244	*31 .81
	داخل المجموعات	0.12	1 5	0.01	
	المجموع الكلي	0.6	1 7		
صوديوم	بين المجموعات	289.3 33	2	144.6 67	*5. 177
	داخل المجموعات	419.1 67	1 5	27.94 4	
	المجموع الكلي	708.5 00	1 7		
بوتاسيوم	بين المجموعات	3.841	2	1.921	*7. 94
	داخل المجموعات	3.628	1 5	0.24	
	المجموع الكلي	7.469	1 7		
اليورك أسد	بين المجموعات	2.797	2	1.39	*12 .53
	داخل المجموعات	1.674	1 5	0.11	
	المجموع الكلي	4.471	1 7		
اللاكتيك	بين المجموعات	1.423	2	0.71	*6. 14
	داخل المجموعات	1.737	1 5	0.12	
	المجموع الكلي	3.160	1 7		
مجموع بين	بين المجموعات	26.63	2	13.03 2	*12 .49

	داخل المجموعات	15.642	15	1.043	
	المجموع الكلي	41.705	17		
الصفائح الدموية	بين المجموعات	5334.111	2	2667.056	*14.87
	داخل المجموعات	2690.333	15	179.356	
	المجموع الكلي	8024.444	17		

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فروق ذات دلالة حصائية بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) في جميع المتغيرات الكيميائية قيد البحث حيث أن قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (0.05)

جدول **(15)** قيمة **LSD** للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في الصفات البدنية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
المرونة	القياس القبلي	**15.83**	**---**	**2.47**	**4.67**
	القياس البيني	**18.3**	→	**---**	**2.2**
	القياس البعدي	**20.5**	→	→	**---**
الرشاقة	القياس القبلي	**10.1**	**---**	**1.13**	**1.25**
	القياس البيني	**8.91**	→	**---**	**0.12**
	القياس البعدي	**8.85**	→	→	**---**
السرعة	القياس القبلي	**3.6**	**---**	**0.07**	**0.44**
	القياس البيني	**3.5**	→	**---**	**0.36**
	القياس البعدي	**3.2**	→	→	**---**
قوة عضلات الرجلين	القياس القبلي	**66.66**	**---**	**2.8**	**15**
	القياس البيني	**69.5**	→	**---**	**12.17**
	القياس البعدي	**81.67**	→	→	**---**
قوة مميزة بالسرعة	القياس القبلي	**1.73**	**---**	**0.15**	**0.31**
	القياس البيني	**1.88**	→	**---**	**0.17**

	القيـــاس البعدي	2.05	→	→	---
تحمل السرعة	القيـــاس القبلي	441.8	---	1.58	4.5
	القيـــاس البيني	43.25	→	---	2.91
	القيـــاس البعدي	40.33	→	→	---
تحمل الجهاز الدوري	القيـــاس القبلي	4.71	---	0.5	0.8
	القيـــاس البيني	4.2	→	---	0.3
	القيـــاس البعدي	3.9	→	→	---
جري مسافة السباق 3000 متر	القيـــاس القبلي	10.05	---	0.5	0.85
	القيـــاس البيني	9.55	→	---	0.35
	القيـــاس البعدي	9.20	→	→	---

يتضح من الجدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) للمجموعة الجبلية في الصفات البدنية قيد البحث حيث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح القياس البيني ، وبين القيـــاس (البـــيني البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي

جدول **(16)** قيمة **LSD** للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
ضغط الدم الانبساطي	القياس القبلي	**77.5**	**---**	**1.33**	**2**
	القياس البيني	**76.17**	→	**---**	**0.67**
	القياس البعدي	**75.5**	→	→	**---**
ضغط الدم الانقباضي	القياس القبلي	**122.5**	**---**	**1.7**	**1.7**
	القياس البيني	**120.8**	→	**---**	**0**
	القياس البعدي	**120.8**	→		**---**
نبض القلب	القياس القبلي	**67.17**	**---**	**2.8**	**10.17**
	القياس البيني	**64.33**	→	**---**	**7.33**
	القياس البعدي	**57**	→	→	**---**
الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين	القياس القبلي	**67.28**	**---**	**0.94**	**3.5**
	القياس البيني	**68.23**	→	**---**	**2.1**
	القياس البعدي	**70.33**	→	→	**---**
الحد الأقصى النسبي	القياس القبلي	**4541.8**	**---**	**0.64**	**201**
	القياس البيني	**4605.8**	→	**---**	**137**

	القيـــاس البعدي	4742.8	→	→	---
السعة الحيوية	القيـــاس القبلي	4.21	---	0.36	0.74
	القيـــاس البيني	4.57	→	---	0.38
	القيـــاس البعدي	4.95	→	→	---
سرعة سريان الزفير	القيـــاس القبلي	8.45	---	0.37	1.37
	القيـــاس البيني	9.45	→	---	1
	القيـــاس البعدي	9.81	→	→	---

يتضح من الجدول **(16)** إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البـــيني – البعـــدي) للمجموعة الجبلية في المتغيرات الوظيفية قيد البحث حيث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح اليني وبين القيـــاس (القبلي البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس (البيني البعدي) لصالح القياس البعدي

جدول **(17)** قيمة **LSD** للقياسات الثلاث القبلي والبيني والبعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث

ن = **6**

المتغيرات	القياسات	المتوسط الحسابي	القياس القبلي	القياس البيني	القياس البعدي
ماغنيسيوم	القياس القبلي	**1.53**	**---**	**0.3**	**0.38**
	القياس البيني	**1.83**	→	**---**	**0.08**
	القياس البعدي	**1.92**	→	→	**---**
صوديوم	القياس القبلي	**129.50**	**---**	**9.67**	**3.33**
	القياس البيني	**135.83**	→	**---**	**2.5**
	القياس البعدي	**139.16**	→	→	**---**
بوتاسيوم	القياس القبلي	**5.15**	**---**	**0.28**	**1.07**
	القياس البيني	**5.43**	→	**---**	**0.78**
	القياس البعدي	**6.22**	→	→	**---**
اليوريك	القياس القبلي	**4.9**	**---**	**0.07**	**0.87**
	القياس البيني	**5**	→	**---**	**0.8**
	القياس البعدي	**5.8**	→	→	**---**
اللاكتيك	القياس القبلي	**2.95**	**---**	**0.18**	**0.67**
	القياس البيني	**2.76**	→	**---**	**0.48**

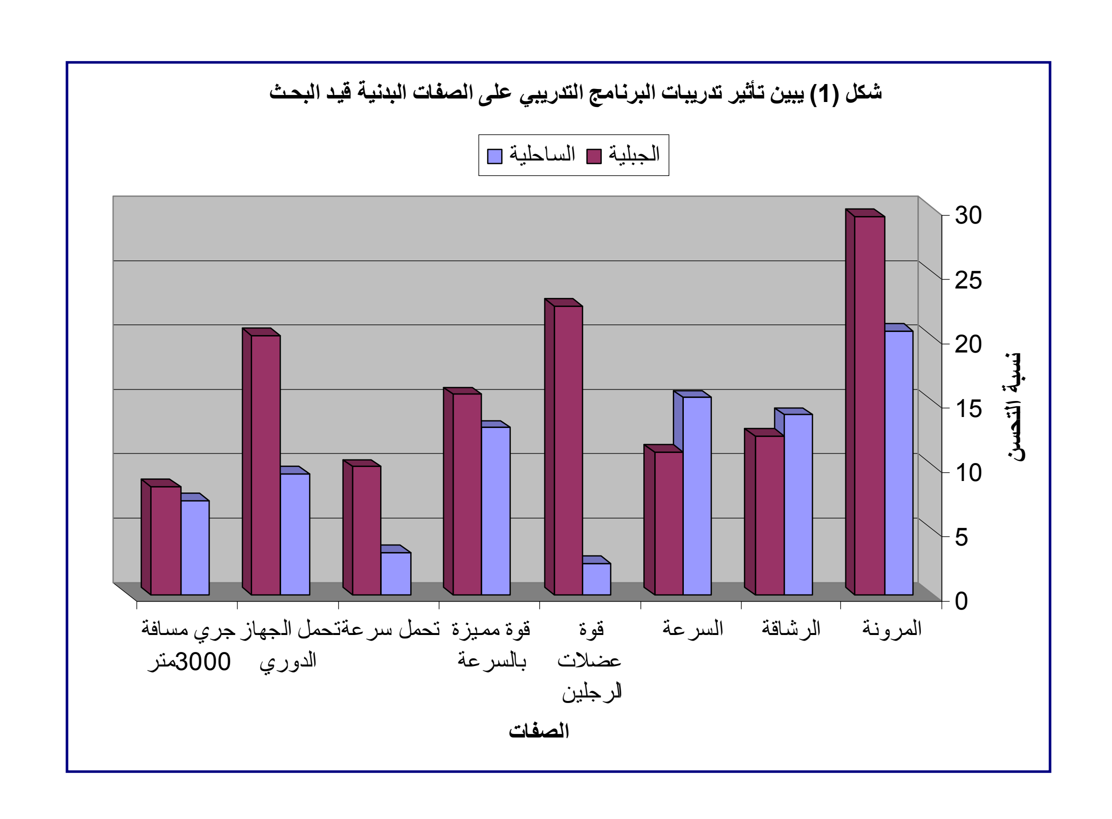
	القياس البعدي	2.28	→	→	----
هيموجلوبين	القياس القبلي	12.83	---	1.72	2.94
	القياس البيني	14.55	→	---	1.22
	القياس البعدي	15.77	→	→	---
الصفائح الدموية	القياس القبلي	221.17	---	16.3	41.83
	القياس البيني	237.5	→	---	25.5
	القياس البعدي	263	→	→	---

يتضح من الجدول **(17)** إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين قياسات البحث الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) للمجموعة الجبلية في المتغيرات الكيميائية قيد البحث حيث ظهرت فروق معنوية بين القياس (القبلي البيني) لصالح القياس البيني وبين القياس (البيني البعدي) لصالح القياس البعدي وبين القياس (القبلي البعدي) لصالح القياس البعدي

جدول **(18)** نسبة التحسن للقياس القبلي والبعدي للمجموعة الساحلية والجبلية في الصفات البدنية

الصفات	المجموعة الساحلية		نسبة التحسن %	المجموعة الجبلية		نسبة التحسن %
	قبلي	بعدي		قبلي	بعدي	
المرونة	**18.25**	**22**	**20.54**	**15.83**	**20.5**	**29.50**
الرشاقة	**10.12**	**8.7**	**14.03-**	**10.1**	**8.85**	**12.37-**
السرعة	**3.9**	**3.3**	**15.38-**	**3.6**	**3.2**	**11.11-**
قوة عضلات الرجلين	**66.68**	**68.33**	**2.44**	**66.66**	**81.69**	**22.5**
قوة مميزة بالسرعة	**1.80**	**2.07**	**13.04**	**1.73**	**2.05**	**15.60**
تحمل سرعة	**45.5**	**44**	**3.29-**	**44.8**	**40.33**	**9.97-**
تحمل الجهاز الدوري	**4.6**	**4.2**	**9.4-**	**4.7**	**3.9**	**20.20-**
جري مسافة السباق 3000متر	**10.20**	**9.50**	**7.36-**	**10.05**	**9.20**	**8.45**

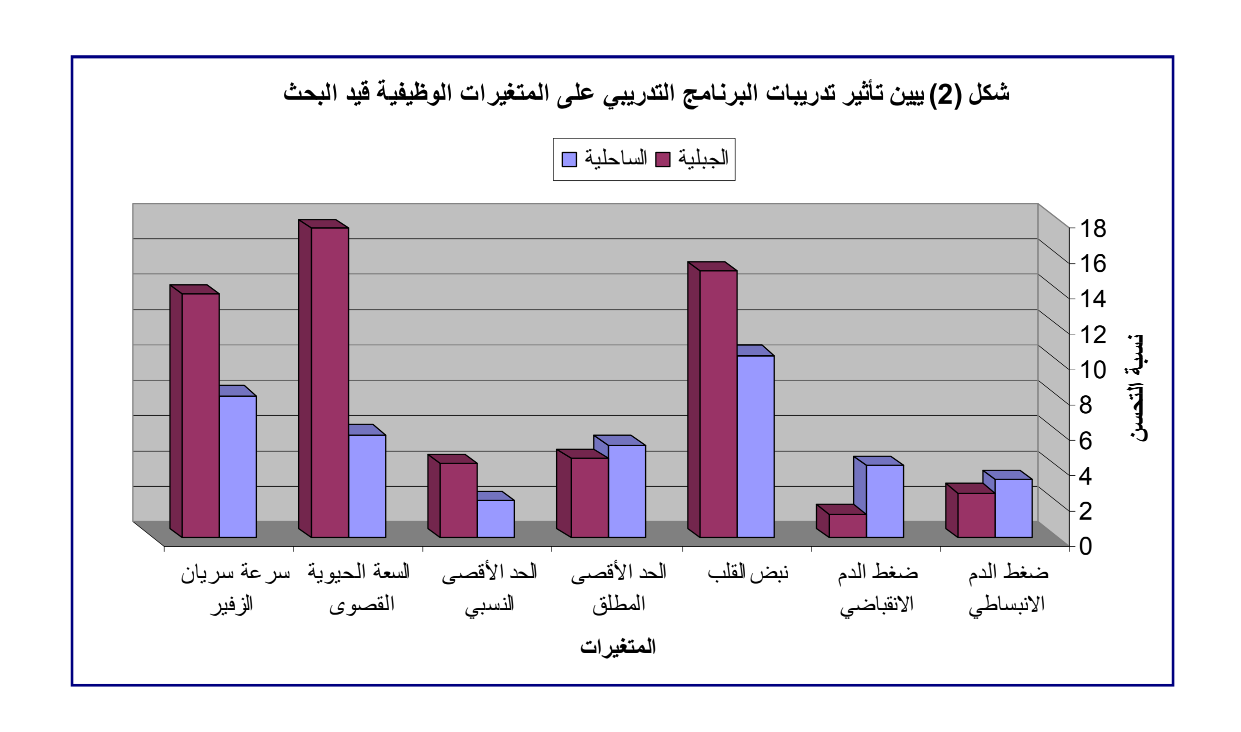
يتضح من الجدول **(18)** أن هناك زيادة في نسب التحسن بين القياس القبلي والبعدي في الصفات البدنية (المرونة ، الرشاقة ، السرعة ، قوة مميزة بالسرعة ، الجهاز الدوري ، مسافة السباق) للمجموعة الساحلية ، بينما كانت الزيادة في نسب التحسن بين القياس القبلي البعدي للمجموعة الجبلية في جميع الصفات البنية قيد البحث.


شكل (1) يبين تأثير تدريبات البرنامج التدريبي على الصفات البدنية قيد البحث
الجبلية
الساحلية
نسبة التحسن
0
5
10
15
20
25
30
المرونة
الرشاقة
السرعة
قوة عضلات الرجلين
قوة مميزة بالسرعة
تحمل سرعة
تحمل الجهاز الدوري
جري مسافة 3000متر
الصفات

جدول **(19)** نسبة التحسن للقياس القبلي والبعدي للمجموعة الساحلية والجبلية في المتغيرات الوظيفية

المتغيرات	المجموعة الساحلية		نسبة التحسن %	المجموعة الجبلية		نسبة التحسن %
	قبلي	بعدي		قبلي	بعدي	
ضغط الدم الانبساطي	75	72.5	3.33	77.5	75.5	2.58
ضغط الدم الانقباضي	120.83	115.83	4.13	122.5	120.8	1.38
نبض القلب	67.17	60.17	10.42	67.17	57	15.14
الحد الأقصى للأكسجين المطلق	64.4	67.8	5.27	67.28	70.33	4.53
الحد الأقصى النسبي	4304.5	4397	2.14	4541.8	4742.8	4.24
السعة القصوى	4.42	4.68	5.88	4.21	4.95	17.57
سرعة الزفير	9.1	9.9	8.08	8.45	9.81	13.86

يتضح من الجدول **(19)** أن هناك زيادة في نسب التحسن بين القياس القبلي البعدي في المتغيرات الوظيفية (نبض القلب ، الحد الأقصى للأكسجين المطلق ، السعة الحيوية القصوى ، سرعة سريان الزفير للمجموعة الساحلية بينما كانت الزيادة في نسب التحسن بين القياس القبلي البعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات (نبض القلب ، السعة الحيوية القصوى ، سرعة سريان الزفير)

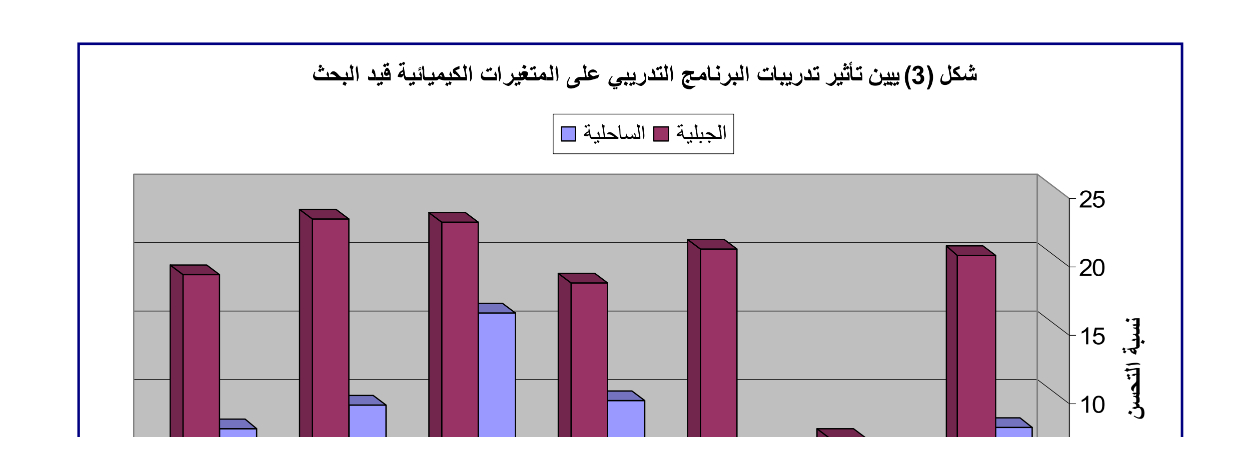


شكل (2) يبين تأثير تدريبات البرنامج التدريبي على المتغيرات الوظيفية قيد البحث
الجبلية
الساحلية
نسبة التحسن
0
2
4
6
8
10
12
14
16
18
سرعة سريان الزفير
السعة الحيوية القصوى
الحد الأقصى النسبي
الحد الأقصى المطلق
نبض القلب
ضغط الدم الانقباضي
ضغط الدم الانبساطي
المتغيرات

جدول **(20)** نسبة التحسن للقياس القبلي والبعدي للمجموعة الساحلية والجبلية في المتغيرات الكيميائية

المتغيرات	المجموعة الساحلية		نسبة التحسن %	المجموعة الجبلية		نسبة التحسن %
	قبلي	بعدي		قبلي	بعدي	
ماغنيسوم	**1.8**	**1.95**	**7.69**	**1.53**	**1.92**	**20.31**
صوديوم	**134.17**	**136.67**	**1.82**	**129.50**	**139.16**	**6.94**
بوتاسيوم	**4.16**	**4.28**	**2.88**	**5.15**	**6.22**	**20.77**
يورك	**4.11**	**4.51**	**9.73**	**4.9**	**5.8**	**18.36**
اللاكتيك	**3.1**	**2.6**	**16.12**	**2.95**	**2.28**	**22.71**
هيموجلوبين	**12.75**	**13.95**	**9.41**	**12.83**	**15.77**	**22.91**
الصفائح الدموية	**191.67**	**206.33**	**7.64**	**221.17**	**263**	**18.91**

يتضح من الجدول **(20)** أن هناك زيادة في نسبة التحسن بين القياس القبلي والبعدي في المتغيرات الكيميائية (أملاح الماغنيسيوم ، حامض اليورك ، حامض اللاكتيك ، نسبة الهيموجلوبين ، الصفائح الدموية) للمجموعة الساحلية بينما كانت الزيادة في نسب التحسن بين القياس القبلي البعدي للمجموعة الجبلية في المتغيرات (أملاح الماغنيسوم ، الصوديوم ، البوتاسيوم ، حامض اليورك ، حامض اللاكتيك ، الهيموجلوبين ، الصفائح الدموية) أي جميع المتغيرات.



شكل (3) يبين تأثير تدريبات البرنامج التدريبي على المتغيرات الكيميائية قيد البحث

مناقشة النتائج

في ضوء أهداف وفروض البحث والنتائج التي تم التوصل إليها وفي حدود عينة البحث وباستخدام التحليل الإحصائي المناسب تم مناقشة نتائج البحث على النحو التالي :

1- مناقشة النتائج بين المجموعتين الجبلية والساحلية في الصفات البدنية

يتضح من الجدول (6) والجدول (12) أنه توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) في المتغيرات (المرونة – الرشاقة – السرعة – قوة مميزة بالسرعة – تحمل الجهاز الدوري التنفسي – مسافة السباق) . في كلتا المجموعتين الجبلية والساحلية ، وعليه تم حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) حيث يشير الجدول (9) والجدول (15) إلى وجود فروق معنوية بين قياسات البحث الثلاث لصالح القياس البعدي للمجموعتين ، وبالنظر إلى الجدول (18) وشكل (1) والخاص بنسبة التحسن والذي يشير إلى أن هناك زيادة في نسب التحسن في المتغيرات (المرونة – الرشاقة ...) ، حيث أظهرت النتائج أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للمرونة (20.54) للمجموعة الساحلية و (29.5) للمجموعة الجبلية والتحسن الأعلى لصالح المجموعة الجبلية ، بينما الرشاقة (14.30) للمجموعة الساحلية و (12.37) بالنسبة للمجموعة الجبلية والتحسن كان لصالح المجموعة الساحلية والسرعة (15.38) للمجموعة الساحلية (15.60) للمجموعة الجبلية وتحمل الجهاز الدوري التنفسي (9.4) للمجموعة الساحلية (20.20) للمجموعة الجبلية ومسافة السباق (7.36) للمجموعة الساحلية ، و (8.45) للمجموعة الجبلية وجميعها كانت لصالح المجموعة الجبلية هذا ما أكده فراج عبد الحميد توفيق (2000) (14) وساطع إسماعيل (2005) (8) وأشرف سليمان (2005) (5) وجوفستر (2008) (20) .

أما المتغيرات قوة عضلات الرجلين وتحمل السرعة حسب ما هو موضح بالجدول (6) وجدول (12) أنه توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية بالمجموعة الجبلية فقط ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) لصالح القياس البعدي ، فيما لم تظهر فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في نفس المتغيرات البدنية بالمجموعة الساحلية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) ويشير الجدول (18) وشكل (1) والخاص بنسبة التحسن الذي يشير إلى أن هناك زيادة في نسب التحسن في المتغيرات البديلة سابقة الذكر (قوة عضلات الرجلين تحمل السرعة) حيث أظهرت النتائج إلى أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة لقوة عضلات الرجلين للمجموعة الساحلية (2.44) والجبلية (22.5) وتحمل السرعة (3.29) لساحلية و (9.97) للجبلية وجميعها لصالح الجبلية .

2- مناقشة النتائج بين المجموعتين الجبلية والساحلية في المتغيرات الوظيفية

يتضح من الجدول (7) والجدول (13) أنه توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) في المتغيرات (نبض القلب – سرعة سريان الزفير) في كلتا المجموعتين الجبلية والساحلية ، عليه تم

حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) حيث يشير الجدول (10) والجدول (16) إلى وجود فروق فردية معنوية بين القياسات الثلاث لصالح القياس البعدي للمجموعتين ، وبالنظر إلى الجدول (19) وشكل (2) والخاص بنسبة التحسن والذي يشير إلى هناك زيادة في نسب التحسن في المتغيرات (نبض القلب وسرعة سريان الزفير) حيث أظهرت النتائج إلى أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للنبض القلب بالنسبة للمجموعة الساحلية (10.42) والمجموعة الجبلية (15.14) أما سرعة سريان الزفير للمجموعة الساحلية فكانت نسبة التحسن (8.08) والجبلية (13.86) وجميعها لصالح المجموعة الجبلية ، وهذا ما أكده كل من : محمد عبد الغني عثمان وعزيزة إبراهيم وأحمد سرهيد (1993) (16) وأشرف سليمان (2005) (4) ، وإبراهيم قدور وفتحي الهادي وأسعد الشباني (1) (2008) والسيد محمد العقاد (2009) (6) وفورستر (2009) (19) .

أما باقي المتغيرات الوظيفية قيد البحث والمتمثلة في (الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق – الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي – السعة الحيوية القصوى وحسب ما هو موضح بالجدول (7) والجدول (13) أنه توجد فروق معنوية إحصائية ذات دلالة معنوية بالمجموعة الجبلية فقط ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها القياس البعدي ، بينما لم تظهر فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في نفس المتغيرات الوظيفية بالمجموعة الساحلية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) ونسبة التحسن في المتغيرات بالنسبة للمجموعة الساحلية الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق (5.27) والجبلية (4.53) والحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين النسبي الساحلية (2.14) والجبلية (4.24) والسعة الحيوية القصوى الساحلية (5.88) والجبلية (17.57) وجميع قيم التحسن سابقة الذكر لصالح المجموعة الجبلية عدا متغير الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين المطلق لصالح المجموعة الساحلية .

أما فيما يخص متغير ضغط الدم الانتفاضي وضغط الدم الانبساطي لم تظهر فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولة عند مستوى (0.05) في المجموعتين الساحلية والجبلية ونسبة التحسن في ضغط الدم الانبساطي بالنسبة للمجموعة الساحلية (3.33) والجبلية (2.58) وضغط الدم الانقباضي الساحلية (4.13) والجبلية (1.38) وعليها نسبة التحسن لصالح المجموعة الساحلية.

3- مناقشة النتائج بين المجموعتين الجبلية والساحلية في المتغيرات الكيميائية

يتضح من الجدول (8) والجدول (14) أنه توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) بين القياسات الثلاث (قبلي – بيني – بعدي) في المتغيرات (ماغنيسيوم – اليورك أسيد – اللاكتيك – الهيموجلوبين – الصفائح الدموية) في كلتا المجموعتين الجبلية والساحلية ، عليه تم حساب أقل فرق معنوي (L.S.D) ، حيث يشير الجدول (11) والجدول (17) إلى وجود فروق معنوية بين قياسات البحث الثلاث لصالح القياس البعدي للمجموعتين ، وبالنظر إلى الجدول (20) وشكل (3) والخاص بنسبة التحسن والذي يشير إلى أن هناك زيادة في نسبة التحسن في المتغيرات سابقة الذكر ، حيث أظهرت

النتائج أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للماغنيسيوم (7.69) للساحلية و (20.31) للجبلية واليورك أسد (9.73) للساحلية و (18.36) للجبلية واللاكتيك (16.12) والجبلية (22.71) والهيموجلوبين (9.41) للساحلية و (22.91) للجبلية والصفائح الدموية (7.64) للساحلية و (18.91) للجبلية وجميعها لصالح المجموعة الجبلية .

أما متغيرات الصوديوم والبوتاسيوم حسب ما هو موضح بالجدول (8) والجدول (14) يبين أنه توجد فروق إحصائية ذات دلالة معنوية غند مستوى (0.05) بين القياسات الثلاث (القبلي – البيني – البعدي) لصالح القياس البعدي ، بينما لم تظهر فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في نفس المتغيرات الكيميائية بالمجموعة الساحلية ، حيث قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) ، ويشير جدول (20) وشكل (3) والخاص بنسبة التحسن والذي يشير إلى أن هناك زيادة في نسب التحسن في المتغيرات الكيميائية نسبة الصوديوم والبوتاسيوم ، حيث أظهرت النتائج إلى أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة لصوديوم الساحلية (1.82) والجبلية (6.94) والبوتاسيوم للساحلية (2.88) والجبلية (20.77) وجميعها لصالح المجموعة الجبلية ، وهذا ما اتفق عليه كل من محمد عبد الغني عثمان وعزيزة إبراهيم وأحمد سرهيد (1993) (16) ، وفراج عبد الحميد توفيق (2000) (14) وأشرف السيد سليمان (4,5) (2005) وجوفستر (2008) (20) والسيد العقاد (2009) (6) وفورستر (2009) (19) .

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث لدراسة تأثير برنامج تدريبي مقترح على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية والكيميائية بالمناطق الجبلية والساحلية لمتسابقي3000مترجري وبعد مناقشة النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

أ.الصفات البدنية

- زبادة نسبة التحسن في المرونة والسرعة وتحمل الجهاز الدوري التنفسي للمجموعة الجبلية عن المجموعة الساحلية.
- زيادة نسبة التحسن في الرشاقة لدى المجموعة الساحلية عن المجموعة الجبلية.
- ظهرت فروق معنوية في قوة عضلات الرجلين وتحمل السرعة لصالح المجموعة الجبلية و لم تظهر أي فروق معنوية في نفس المتغيرات البدنية بالمجموعة الساحلية.

ب.المتغيرات الوظيفية

- وجود نسبة تحسن في المتغيرات (نبض القلب.سرعة سريان الزفير) في المجموعتين.
- زيادة نسبة التحسن في المتغيرات(نبض القلب.سرعة سريان الزفير)لصالح المجموعةالجبلية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتغيرات الوظيفية (الحد الأقصى لأستهلاك الأكسجين المطلق والنسبي . السعة الحيوية القصوى) لصالح المجموعة الجبلية.
- زيادة نسبة التحسن في الحد الأقصى لأستهلاك الأكسجين المطلق وضغط الدم الأنقباض والأنبساطي لصالح المجموعة الساحلية.

ج.المتغيرات الكيميائية

-زيادة نسبة التحسن في الماغنيسيوم واليورك أسد والكتيك والهيموجلـوبين والصـفائح الدمويـة والصـوديوم والبوتاسيوم لصالح المجموعة الجبلية.

د.المستوى الرقمي

-زيادة نسبة التحسن في المستوى الرقمي لمتسابقي 3000متر جري ناشئين للمجموعة الجبليـة عـن المجموعـة الساحلية.

التوصيات

بعد استعراض الدراسات النظرية والسابقة والمرتبطة ومناقشة النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث اتضح مدى أهمية دراسة تأثير برنامج تدريبي مقترح (3000 متر) جرى على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية والكيميائية بالمناطق الجبلية والساحلية ويوصي بالآتي :

1- الاسترشاد بقياسات نبض القلب كمؤشر لتقنين شدة التدريب الهوائي واللاهوائي .

2- الاهتمام بالقياسات الكيميائية والوظيفية والبدنية في سياق (3000 متر) جرى لما في ذلك من أهمية كبيرة في بيان شدة التدريب للاستعانة بها في تقويم برامج التدريب المختلفة .

3- استخدام التدريب الهوائي واللاهوائي يؤدي إلى زيادة قدرة العضلات على تأخير ظهور التعب وذلك عن طريق تقليل نسبة تركيزها معى اللاكتيك في العضلات أثناء أداء المجهود البدني .

4- إجراء بحوث مماثلة باستخدام أساليب وطرق ومختلفة وخصوصاً التي ترتكز على تحمل الجهاز الدوري التنفسي .

5- الاهتمام بأماكن الإقامة والتدريب بما يتناسب مع طبيعة أداء النشاط لمواجهة مختلف الظروف الطبيعية .

6- إجراء دراسات أخرى للتعرف على مدى تأثير شدة التدريب الهوائي واللاهوائي على المستوى الرقمي وبعض المتغيرات الوظيفية والكيميائية .

7- الاهتمام والتركيز على انتقاء متسابقي التحمل ، من المناطق الجبلية وخصوصاً المسافات الطويلة (3000 متر) جري أو إقامة معسكرات طويلة بالمناطق المرتفعة للمتسابقين غير القاطنين بالمرتفعات نظراً لأن الارتفاع عن مستوى سطح البحر يؤدي إلى نقص نسبة الأكسجين ومع التكيف ينتج عن ذلك تنمية التحمل الجهاز الدوري التنفسي .

المراجع

1. إبراهيم قدور وآخرون : **التحكم في شدة التدريب للسباحين من خلال متغيرات معدل النبض القلبي في المناطق المرتفعة عن سطح البحر** ، المؤتمر العلمي لعلوم التربية البدنية والرياضة ، جامعة السابع من أبريل ، كلية التربية البدنية ، الزاوية 9200 .
2. أبو العلا أحمد عبد الفتاح: "**التدريب الرياضي– الأسس الوظيفية**"، دار الفكر العربي القاهرة، 1997م.
3. أبو العلا أحمد عبد الفتاح: "**فسيولوجيا التدريب والرياضة**"، دار الفكر العربي، ط 1، 2003م.
4. أشرف السيد سليمان: "**تأثير برنامج لتدريبات الطاقة على سرعة التأقلم في المرتفعات المتوسطة وفقاً لبعض الدلالات الوظيفية والبدنية والبيوكيميائية**"، بحث منشور، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية، كلية التربية الرياضية– جامعة طنطا، العدد 5، 2005م.
5. أشرف السيد سليمان: "**تدريبات الاسكيميا والهيبريميا بين التأثير الايجابي والسلبي وفقا لبعض المتغيرات البيوكيميائية بالدم**"، بحث منشور، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية، كلية التربية الرياضية ـــ جامعة طنطا، العدد 6، 2005م.
6. السيد محمد العقاد، أحمد محمد الصادق غنايم: "**مقارنة مستوى القدرات الهوائية واللاهوائية بين طلاب التخصص بقسم التربية البدنية، جامعة سبها**"، المؤتمر العلمي لعلوم التربية البدنية والرياضة ـــ دور الثقافة البدنية والرياضة في توسيع قاعدة الممارسة الرياضية، جامعة السابع من ابريل، كلية التربية البدنية بالزاوية، 2009م.
7. بهاء الدين إبراهيم سلامة: "**فسيولوجيا الرياضة والأداء البدني — لاكتات الدم**"، دار الفكر العربي، ط 1 ، مصر 2000م.
8. ساطع إسماعيل ناصر: "**فسلجة تدريب المرتفعات للمسافات الطويلة**"، الاكاديمية الرياضية العراقية الالكترونية، 2005م **www.iraqacad.org**.
9. طارق محمد الموسى، عمرو حيدر طالب شلب: "**الفسيولوجيا الطبية**"، الجزء الثاني، ط 2، بدون دار نشر، دمشق، سوريا، 1999م.
10. طلحة حسين حسام الدين، وآخرون: "**التحمل– بيولوجيا وبيوميكانيكا**"، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997م.
11. عبد الحليم وآخرون: "**نظريات وتطبيقات مسابقات الميدان والمضمار**"، الجزء الثاني، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000م.
12. عمر شكري عمر عبد ربه: "**الاتجاهات الحديثة في دراسة وتحليل الشقوق الطليقة ومضادات الأكسدة وعلاقتها بالأداء الرياضي**"، بحث منشور، مجله كلية التربية الرياضية ـــ جامعة أسيوط، 2002م.
13. فاضل سلطان شريدة: "**وظائف الأعضاء والتدريب البدني**"، الاتحاد العربي السعودي للطب الرياضي، 1990م.
14. فراج عبد الحميد توفيق: "**دراسة تأثير الارتفاع عن سطح البحر على بعض المتغيرات الوظيفية والمكونات الكيميائية في الدم والمستوى الرقمي لدى متسابقة جرى المسافات الطويلة**"، مجلة نظريات وتطبيقات، كلية التربية الرياضية للبنين بأبو قير، الإسكندرية، العدد 39، 2000م.
15. محمد إبراهيم شحاتة: "**التدريب بالأثقال**"، الإسكندرية، منشأة المعارف، 1997م.
16. محمد عبد الغني عثمان عزيزة إبراهيم عثمان أحمد عبدالرحمن سرهيد: " **المتغيرات الفيزيائية والوظيفية الناتجة عن الإقامة والتدريب في المرتفعات وعلاقتها بالحمل البدني والمستوى الرقمي في مسابقات ألعاب القوى**، مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية بالهرم، جامعة حلوان، 1993م.
17. مصباح رمضان الطاهر الأجنف: " **تأثير البيئة الجغرافية على بعض متطلبات الأداء لانتقاء الناشيء ألعاب القوى بالجماهيرية** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بأبي قير، الأسكندرية، 2001م.

18. Brands, Rl., Cooper, T. L. Leonard M,. (1998) **Effects of altitude on maximum anaerobic power and blood responses**. Medicine and science , sports and exercise, 30 (5).
19. Forster, H.V. Exercise hyperpnea: "**where do we go from here? Exerc**". Sport Sci. Rev. 28: 33 Y 137, 2009.
20. Jo Foster: "**Altitude Simulation Training Taking Off in Manhattan Beach with Results Beyond Expectations**", PRLog.Org- Global Press Release Distribution, United States, 2008.
21. Nummela, A., Jouste, P. & Rusko, H., (1996**): Effect of living Hugh and training low on sea level performance in runners medicine and science in sport and exercise** 28 (5).
22. Stray-Gudeson. Y., chap man, R., (1998): **Hilo Training improves performance in elite runners in deciding and science in sports and exercise**, (30) 5.
23. Stray-Guderson. Y., Lenine, B. & Ertacci, L. A. (1999): **Effect of altitude training on runner's skeletal muscle, medicine science in sports and exercise**, 31 (5).
24. Viguie, C.A: "**Antioxidant Status and Indices of Oxidative Stress During Consecutive Days of Exercise**". J. APPI, Physiology, 1993.
25. Wayne Goldsmith: "**Altitude Training May Help Some Athletes, in Some Situations, Sometimes**", Sports Coaching Brain, Expert Advice for Sports Coaching Success, 2009.

هاء السّكت بين القُرّاء والنّحويين

استاذ مجيد محمّد محمّد حبريشة

عضو هيأة التّدريس بقسم اللّغة العربية

والدّراسات الإسلاميّة- شعبة اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب- جامعة بنغازي

هـاء السّكت بين القرّاء والنّحويين

الهاءُ في لغتنا العربيّة صوتٌ حلقيُّ المخرجِ ، رخوٌ مهموسٌ ، وللحلقِ مستوياتٌ ثلاثةٌ : أقصى الحلقِ ووسطُه وأدناه ، وقد اختلف العلماءُ قديماً في تحديدِ مستوى الحلقِ الذي يخرج منه صوتُ الهاءِ ، فالخليلُ بنُ أحمدَ لم يحدّد مِن أيِّها يخرج ، قال : " وأما مخرجُ العينِ والحاء والهاء والخاء والغين فالحلقُ "[128]، وذهب سيبويه إلى أنّه يخرج من أقصى الحلق ، فبعد أن ذكر أنّ مخارج الحروف عنده ستةَ عشرَ قال : " فللحلق منها ثلاثةٌ ، فأقصاها مخرجاً: الهمزة والهاء والألف ، ومن أوسط الحلق مخرجُ العين والحاء ، وأدناها مخرجاً من الفم: الغين والخاء "[129]، وسار على مذهبه كثيرٌ من علماء النّحو والتّجويد ، قال المبرّدُ : " فمنها للحلق ثلاثةُ مخارج: فمن أقصى الحلق مخرج الهمزة، وهي أبعد الحروف، ويليها في البعد مخرج الهاء، والألف هاوية هناك " [130] ، وقال ابنُ البادش : " للحلق ثلاثة ، فأقصاها مخرجاً الهمزة والهاء والألف " [131] ، وقال ابنُ الـجزري : " المخرج الثاني : أقصى الحلق ، وهو للهمزة والهاء " [132] ، وخالفهم ابنُ يعيش فذهبَ إلى أنّ صوتَ الهاء يخرج من أولّ الحلق وليس من أقصاه ، قال : " الحاء من وسط الحلق ، والهاءُ من أوّله وليس بينهما إلاّ العين ، وهما مهموستان رخوتان "[133].

ولهذ الحرف استعمالاتٌ عديـدة ، يكـون في بعضـها حرفـاً وفي آخـر اسمـاً ، ذكـر ابـنُ هشـام في مغني اللبيب عن كتب الأعاريب[134] أن للهاء المفردة خمسةَ استعمالات :

أن تكـون ضـميراً للغيبـة ، ويكـون في محـل جـرّ أو نصـب ، وقـد اجتمـع الاثنـان في قوله تعالى : ﴿ قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ﴾ (الكهف: 37) ، وتكون حرفاً للغيبة ، وهي التي تتصل بضمير النصب المنفصل إذا كان للغائب نحو: إياه[135]، وتكون مبدلة من همزة الاستفهام وهو للإمام قطرب، وتكون هاءَ تأنيث ، ثم استبعد هذين الأخيرين ، وخـامس استعمالاتها أن تكون هاءَ السَّكتِ.

هذه استعمالات الهاء المفردة في العربيّة ، وقد اخترتُ في هذه السُّطور الحديث عن استعمالها الخامس الذي سلف ، وهـو أن تكون للسّكتِ ، ودرستها عند القرّاء والنحاة ، وقد دعاني إلى هذه الدّراسة سؤالٌ طُرح حولها من قبلُ، وأيضاً ما قرأته في مجالس العلمـاء للزّجّاجي [136] ، وفيه أنّ رجلاً من أهل المدينة أنشد أبا عمرو بن العلاء قول ابن قيس الرُّقيّات:

إِنَّ الحَوادِثَ بِالمَدِينَةِ قَدْ أَوجَعْنَنِي وَقَرَعْنَ مَروَتِيَهْ [137]

---

(128)- العين 52/1 .

(129)- الكتاب 433/4 .

(130) - المقتضب 192/1 .

(131) - الإقناع في القراءات السبع ص: 60

(132) - النشر 199/1 .

(133)- شرح المفصل 136/10 .

(134) - ينظر : 1/ 560 – 561 .

(135)- اختلف العلماء في اللواحق المتصلة بضمائر النصب المنفصلة مثل : إياك وإياه وإياهما إلخ ، أهي أحرف أم أسماء ؟ ، وذكر السيوطي أن في المسألة ستة مذاهب ، ينظر همع الهوامع 243/1 .

(136) - ينظر ص: 144 .

(137) - البيت من الكامل ، ينظر ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات ص: 98 .

فانتهره أبو عمرو وقال: مالنا ولهذا الشّعر الرّخو، إنّ هذه الهاء لم تدخل في شئ من الكلام إلا أرختــه، فقــال الرّجـــل: قاتلـــك الله، مـــا أجهلـــك بكـــلام العـــرب ! ثم ذكـــر لـــه مواضـــع هـــاء الســـكت في سورة الحاقة، فانكسر أبو عمرو انكساراً شديداً.

وروى الزجاجي[138] أيضاً أنّ عبيد الله بن قيس الرُّقيات أنشد البيت السّالف أمام عبد الملك بنِ مروان ، فقال له عبدُ الملك: أحسنت يا ابن قيس، لولاَ أنّك خنّثت قوافيَه، فقال: يا أمير المؤمنين، ما عدوت قول الله تعـالى في كتابــه، وذكر له آيتين من سورة الحاقة وردت فيهما الهاء، فقال له عبد الملك: أنت في هذا أشعر منك في شعرك.

وقبل أن نبدأ الحـــديث عـــن هـــاء السّـــكت لا بـــد مـــن التّعليـــق علـــى هـــاتين القصـــتين ولا ســـيما التي ذُكر فيها أبو عمرو بن العلاء ، وأوّل مـــا جـــال في خـــاطري بعـــد قـــراءتي لهـــذه الحكايـــة هـــو كيـــف لم يفطن أبو عمرو لهاء السكت ؟ وهو شيخ سيبويه وشيوخه ، عالم بالنحو واللغة وكلام العرب وأيامها وأشـــعارها ، وهو أيضاً صاحب القراءة السبعيّة الذي تلقّت الأمة قراءته بالقبول ، والغريب أنه من القراء الذين يثبتون هاءَ السّـــكت وقفاً ووصلاً كما سيأتي ، فكيف يغفل عن هذا ؟ ! ولا شكّ في أنّ هذه القصة منسوجة كما نسج غيرها من القصص في كتب التراجم والأخبار والتاريخ ، وربما تكون صحيحة الوقع ولكن ليست مع أبي عمرو بل نسبت إليه خطأ ؛ لمـــا سلف ذكره من أنّ أبا عمرو رجل ثقة ، وكان قد شافه الأعراب ونقل عنهم اللغة ، ثم إنّ الرجل الذي أنشـــد البيـــت رجل مجهول ، والقصة كما سلف وردت من طريقين مع رجل من أهل المدينة وأبي عمرو، والأخرى مع الشاعر نفسه وعبد الملك بن مروان .

تعريف هاء السّكت:

يتفق النحاة على أنّ هاءَ السّكت هي هاءٌ تقعُ في آخر الكلمة ؛ لبيانِ حرفٍ قبلها ، أو حركة الحرف الذي قبلها . وهي لا تكون إلا في حالة الوقف على الكلمة ، وقد توصل بنية الوقف .[139]

حركتها ووصلها بـما بعدها :

حق حركة هاء السكت السكونُ ، وعدّ الزمخشريّ تحريكها لحناً [140] ، وكلامه صواب ؛ لأنه يؤتى بها لعلة وهي السكت على آخر الكلمة ، ومعلوم أن العرب لا تقف على متحرك ، فإذا ما أريد وصل الكلمة التي اتصلت بآخرها هاء السكت انتفت العلة فحذفت الهاء ، فهي كهمزة الوصل التي تسقط في درج الكلام ، والفرق بينهما أن الهاء تقع في آخر الكلمة والألف في أولها ، بيد أن من العلماء من ينص على أنها توصل بنية الوقف ، وأن تحريكها ووصلها بما بعدها خاص بضرورة الشعر ، نصّ على ذلك الرضيّ وغيره [141] ، ويستشهدون لذلك بقول الراجز :

يَا مَرْحَبَاهُ بِحِمَارِ نَاجِيَهْ   إِذَا أتى قَرَّبْتُهُ لِلسَّانِيَهْ [142]

---

(138) – ينظر مجالس العلماء ص: 144 .

(139) – ينظر: الإيضاح في شرح المفصل 282/2 ، ومغني اللبيب 561/1 .

(140) – ينظر شرح المفصل 46/9 .

(141) – ينظر شرح الرضي على الكافية 420/1 .

(142) – الرجز ورد من دون نسبة لشاعر ، وهو في : شرح الرضي على الكافية 420/1 ، وشرح المفصل 47/9 .

واستشهد البغداديّ بالبيت السالف " على أنّ هاء السكت الواقعة بعد الألف، يضمُّها بعض العرب ويفتحها في حالة الوصل في الشّعر "[143] ، ثم ذكر الرَّضي أنّ الكوفيين " يثبتونها وصلاً ووقفاً في الشّعر وغيره " [144] ، وقال بعد أن ذكر أنّ هاء السكت تقع جوازاً بعد ألف النّدبة: " وهذه الهاء تزاد في السّعة وصلاً ووقفاً مع أنها في الأصل هاءُ السكت "[145]

ومن أجاز تحريكها فإنه " مما لا معرج عليه للقياس واستعمال الفصحاء، ومعذرة من قال ذلك أنّه أجرى الوصلَ مجرى الوقفِ مع تشبيه هاء السكت بهاء الضمير "[146] ، وتشبيهُ هاءِ السكت بهاء الضمير ضعيفٌ عربيةً، نصّ عليه الأنباري[147]، وفي حواشي شرح المفصّل لابن يعيش أنّ "الحقّ الذي لا مدفــع له ، ولا جحد أنّه ورد كثيراً في شعر فصحاء الـــعرب " [148]، وقد ورد في شعر كثير مجيءُ هاء السّكت محركةً وصلاً ، وسيمرُّ بك بعد قليل أنّها جاءت ساكنة وصلاً ، وفي إحدى القراءات جاءت مكسورة وصلاً على أحد الأقوال بأنها هاءُ السكت .

وقد ذكرَ مكيٌّ أنّ المبرّد وغيره لحّنوا من أثبتها وصلاً ، وزاد أنّه روي عن المبرد أو عن بعض النّحويين " أنه صلّى خلف إمام الصّبح ، فقرأ الإمام الحاقّة ، ووصل الهاءات اللواتي للسكت فيها بما بعدها ، فقطع الصلاة ورأى ذلك من أعظم اللّحن "[149]، وهذا اللحنُ الذي نصوا عليه تخالفه القراءاتُ القرآنية المتواترة التي ثَبتتْ فيها الهاءُ وصلاً ، ثم إنّ الذي اشتهر عن المبرد أنه قال : " لو صليت خلـــف إمام يقرأ: ﴿وَمَا أَنتُمْ بِمُصْرِخِيَّ ﴾(إبراهيم: 22) ، ﴿وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ ﴾ (النساء: 1) [بجر الأرحام] لأخذت نعلي ومضيت لأخذت نعلي ومضيت "[150] ، وليس عند سماعه الإمامَ يقرأ سورة الحاقة ووصله هاءات السكت وقفاً ، وكذلك لحّن وصلَها مثبتةً أبو حفص عمر بن عبيد الله الزّهراوي (454 هـــ) وقال إنه لا يجوز[151] ، وتعقّبه أبو حيان بأنّ " ذلك منقولٌ نقل التواتر فوجب قبوله " [152]، ونصّ كثيرٌ من العلماء على أنّ إثباتـــها وصـــلاً لإجراء الوصل مـــجرى الوقف[153] .

مواضع دخولها:

تدخل هاء السّكت في آخر الكلمة ، فتقع في آخر الفعل ، وفي آخر الاسم، وفي آخر الحرف ، يكون في بعضها

---

(143) – خزانة الأدب 388/2 .

(144) – شرح الرضي على الكافية 420/1 .

(145) – المصدر السابق 261/3 .

(146) – شرح المفصل 46/9 .

(147) – البيان في غريب إعراب القرآن 331/1 .

(148) – هامش شرح المفصل 46/9 ، قال الأستاذ محمّد خليل الزّروق: " ومن كتّاب التّعليقات على شرح المفصّل الشّيخ محمّد محيي الدّين عبد الحميد، إن لم يكن هو كاتبها... ويفهم من كلام الدّكتور محمود الطّناحي أن كاتب التّعليقات هو الشّيخ بدر الدين النّعساني وحده)) الوقف الصّرفي ، ما يوقف عليه وما لا يوقف ص 210 .

(149)– الكشف 94/1 .

(150) – الجامع لأحكام القرآن5/3.

(151) – المحرر الوجيز 360/5 .

(152) – البحر المحيط 260/10 .

(153) – ينظر: إعراب ثلاثين سورة ص164 ، وشرح الكافية الشافية 2001/3 ، وارتشاف الضرب 2220/5 ، والنشر في القراءات العشر 409/1 .

جوازاً ، وفي بعضها الآخر يكون وجوباً ، وهي على النّحو الآتي:

❖ الفعل الذي اعتلّ آخره بالحذف أو الإسكان نحو: لم يغزُهْ ، و لم يرمِهْ ، واسعَهْ ، وارمِهْ ، وفي القرآن :﴿ أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ﴾ (الأنعام: 90) ، واتصالها في كل ما سلف جائزٌ لا واجب ، وتستطيع القول في الوقف : لم يرمْ ، واسعْ وارمْ من غير هاء لكنها لغةٌ قليلةٌ ، قال سيبويه : " وقد يقول بعضُ العربِ: ارمْ في الوقف، واغزْ، واخشْ ، حدّثنا بذلك عيسى بن عمر ويونسُ، وهذه اللغةُ أقلُّ اللغتين " [154]، وقد يحرك ما قبل الهاء بالكسر في نحو : ادعِهْ واغزِهْ وصف سيبويه هذه اللغة بالرداءة والغلط ، قال : " وهذه لغةٌ رديئة، وإنما هو غلطٌ "[155]

و لم يوجبوها إلا في مسألة واحدة ، وهي إذا دخل الحذفُ الفعلَ وصار على حرف واحد نحو: عِ من وعى ، وقِ من وقى فإنه يقال: عِهْ ، وقِهْ ، عند الوقف " فإذا وصلت قلت: عِ حديثاً، وشِ ثوباً، حذفت ؛ لأنك وصلت إلى التّكلم بها فاستغنيت عن الهاء" [156].

❖ المعروف أنّ ما الاستفهامية إذا جُرَّتْ بحرف الجرّ تحذف منها الألف – وقد ورد إثباتها شذوذا – وعند الوقف عليها توصلُ بها الهاءُ فتقول : عمّهْ ، وفيمهْ ، ولمهْ ، إذا أردت الوقف، ولها حالتان في إحداهما تكون واجبةً ، وفي الأخرى تكون جائزة ، فتكون جائزة إذا سبقت بحرف الجر ، وذلك نحو : لِـــمَهْ ، وبِـــمَهْ في الوقف ، والأفصح أن تتصل بها الهاءُ فيقال عند الوقف : لِـــمَهْ ، وبِـــمَهْ ، قال سيبويه : " فالهاء في هذه الحروف أجود إذا وقفت" [157]، وقد روي بخُلْفٍ عن يعقوبَ والبزيّ عند الوقف قراءةُ ما آخره ما الاستفهامية بإلحاق الـــهاء ، وورد ذلك في خمس كلمات (عم ، وفيم ، وبم ، و لم ، ومم) ، " وهاء السكت مـــختارة في هذا الأصل عند علماء العربيّة عوضاً عن الألف المحذوفة " [158] ، وتكون واجبة إذا كانت ما الاستفهامية مضافاً إليها [159]، وذلك نحو: اعتداء م اعتدى ؟ في الوصل ، وعند الوقف يقال : اعتداء مه ؟ ، ومجيء مَ جئت ؟ وفي الوقف تقول : مجيء مَهْ ؟

❖ كلّ كلمة آخرها حرفٌ متحرّكٌ بـــحركة ليست إعرابيّةً يجوز الوقفُ عليها بهاء السكت [160]، وذلك مثلُ ياءِ المتكلّم نحو قوله تعالى: ﴿إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيهْ﴾ (الحاقة: 20) ، وقوله : ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهْ﴾ (القارعة: 10) ، والضمير المنفصل كهو وهي مثل قول حسان بن ثابت :

إذا ما تَرَعْرَعَ فِينَا الـــغُـــلاَم ... فَمَا إنْ يُقالُ لَهُ مَنْ هُوَهْ

إذا لَمْ يَسُدْ قَبْلَ شَـــــدِّ الإزارِ ... فَذَلِكَ فِينَا الذِي لاَ هُوَهْ

وَلِي صاحِبٌ مِن بَنِي الشَيصَبانِ ... فَطَوراً أَقولُ وَطَوراً هُوَه[161]

---

(154) – الكتاب 159/4 .

(155)– المصدر السابق 160/4 .

(156) – المصدر السابق 144/4 .

(157)– المصدر السابق 164/4 .

(158) – النشر في القراءات العشر 135/2 .

(159) – ينظر : الكتاب 164/4 ، وشرح الكافية الشافية 1999/3، والمقاصد الشافية 98/8 .

(160) – ينظر: الإيضاح في شرح المفصل 283/2 ،وشرح الكافية الشافية 2000/3 .

(161) – الأبيات من المتقارب، ينظر شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاري ص: 483 – 484 .

ونحو : أينَهْ وأنت تريد أين ، وثَمَّهْ وأنت تريد ثَمّ الظرفية ، وهلمّهْ وأنت تريد هلمّ ، ومنه قول الراجز :

يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَلاَ هَلُمَّهْ[162]

ونحو: إنّهْ ، وأنت تريد إنّ إذا كانت بمعنى أجل ، قال ابن قيس الرّقيات :

ويَقُلْنَ شَيْبٌ قَدْ عَلاَ   كَ وَقَدْ كَبِرْتَ فقلتُ إنهْ[163]

ونحو كيفهْ وليتهْ ولعلهْ تريد كيفَ وليتَ ولعلَّ ، وبعد كاف الخطاب نحو : خذه بحكمكهْ تريد بحكمك ، ونحو هناهْ تريد هنا ، ونحو اعلمنّه تريد اعلمنَّ ، وبعد نون الاثنين ونون الجمع نحو : هما ضاربانّهْ ، وهم مسلمونهْ ، وبعد تاء الفاعل في نحو انطلقتهْ تريد انطلقت ، بشرط أن يكون الفعل لازماً ، وهذا يفهم من تمثيل سيبويه بالفعل (انطلق) ، ومن كلام المبرد القائل : " ولا يجوز تقول: ضربتهْ، وأنت تريد ضربت، والهاء لبيان الحركة؛ لأن المفعول يقع في هذا الموضع، فيكون لبساً "[164] .

وكل ما سلف مما كانت حركتُه حركةَ بناءٍ أشار إليهِ سيبويهِ ، ونصّ على أنّ لحاق الهاء في المواضع ليس لكل العرب بل " غير هؤلاء من العرب – وهم كثير – لا يلحقون الهاء في الوقف" [165] ذكر هذا عند حديثه عن اسم الفعل هلمّ ، ثم زاد أنّ كلَّ المواضعِ السالفةِ دخلت فيها الهاءُ جوازاً في حالة الوقف ، فإذا وصلتَ حذفتَ الهاء ، وسيأتي أنّ كثيراً من الكلمات التي انتهت بحركة بناء وقف عليها بهاءِ السكت يعقوبُ ، والبزيُّ عن ابن كثير ، بخُلْفٍ عنهما.

❖ تقع بعد ألف النُّدبة نحو قولك : وازيداه ، واختلف العلماءُ في لحاقها أيكون واجباً أم جائزا ؟ والذي يُفهمُ منْ كلامِ سيبويه أنَّ دخولَها واجبٌ ، قال: " وقد يلحقون في الوقف هذه الهاء الألف التي في النّداء ، والألف والياء والواو في الندبة؛ لأنه موضع تصـــويت وتبيين ، فأرادوا أن يمدوا فألزموها الهاء في الوقف لذلك ، وتركوها في الوصل "[166]وذكر الرَّضيُّ" أنَّ إلحاقَ هاءِ السَّكت بعد زيادة الندبة، واواً كانت، أو ياءً، أو ألفاً– جائزٌ في الوقف لا واجب، وبعضهم يوجبها مع الألف ؛ لئلا يلتبس المندوب بالمضاف إلى ياء المتكلم المقلوبة ألفاً نحو: يا غلاما، وينبغي ألا يجب عند هذا القائل مع وا ؛ لأنها تكفي في الفرق بين الندبة والنداء، وليس ما قال بوجه ؛ لأن الألف المنقلبة عن ياء المتكلم، قد تلحقها الهاء في الوقف ... فاللبس إذن حاصل مع الهاء أيضاً ، والفارقُ هو القرينةُ "[167]، ودخولُها جوازاً قال به كثيرٌ من العلماءِ ولا سيّما شرّاح الخلاصة ، ففي ألفيّة ابنِ مالك:

وَوَاقِفاً زِدْ هَاءَ سَكْتٍ إنْ تُرِدْ   وَإنْ تَشَأْ فَالَمدَّ وَالَها لاَ تَزِدْ[168]

---

(162)- الكتاب 161/4 .

(163)- البيت من مجزوء الكامل ،ينظر : ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات ص: 66 ، والكتاب 162/4 .

(164)- الكامل 469/1 .

(165)- الكتاب 162/4 ، وانظر لما مثل به في : 4/ 161 – 162 – 163 – 164 – 165 .

(166)- المصدر السابق 4/ 165-166 .

(167) - شرح الرضي على الكافية 419/1 .

(168) - ألفية ابن مالك ، باب الندبة ، رقم البيت: 606 ، ص: 45 .

وأخذ بقوله ابنُ الناظم[169] ، والمراديُّ القائل : " إذا وقف على المندوب زيد بعد ألفه هاء السكت ، وليست لازمة بل غالبة ؛ لأنه يجوز الاقتصار على المدّ فيقال: وازيدا " [170]،

وابنُ هشام في أوضح المسالك [171] ، وابنُ عقيل في شرحه على الألفية [172] ، وقد خالف شراحَ الألفية الإمامُ الشاطبيُّ فجعلها وجوباً ، فبعد أن ذكر قول جرير بن عطية:

حُمِّلْتَ أَمراً عَظيماً فَاصْطَبَرْتَ لَهُ وَقُمْتَ فِيهِ بِأَمرِ اللَهِ يَا عُمَرَا[173]

وأنّ الشّاعر وقفَ من غير هاء بعد ألف النّدبة في قوله : يا عمرا – قال: " الوقفُ بغير هاء غيرُ معروفٍ في الكلام ، بل الهاءُ لازمةٌ في الوقف ، وهو مقتضى كلامِ النحويين " [174] ، ونصوصُ النّحويين السالفةُ مخالفةٌ لما ذهب إليه الشاطبيُّ ، وقال السّيوطيّ: " تلي الألف سالمة ومنقلبة ياء أو واواً هاءُ ساكنة ... ويجوز تركها " [175]، وهاء السكت لا تثبت في حال الوصل إلا ضرورة ، وأجاز الفراءُ ثبوتها وصلاً مكسورة ومضمومة [176].

ومن كل ما سلف يظهر أنّ هاء السّكت لا تجب إلا في موضعين اثنين ، فيما بقي من الفعل على حرف واحد، وفي ما الاستفهامية إذا وقعت مضافاً إليه، واختُلِفَ في اتصالها بألف الندبة ، وأكثرُ العلماء أنّ اتصالها بعد الألفِ جائزٌ لا واجب ، وفي غير ذلك يكون دخولها جوازاً .

هاء السّكت في القرآن الكريم:

دخلت هاء السّكت في القرآن الكريم في تسعة مواضع ، في أربع سور ، هي:

1 – قوله تعالى﴿فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ﴾ (البقرة: 259) .

2 – وقوله:﴿ أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ﴾ (الأنعام: 90) .

3 – وقوله: ﴿فَيَقُولُ هَاؤُمُ اقْرَؤُوا كِتَابِيهْ﴾ (الحاقة : 19) .

4- وقوله: ﴿إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيهْ﴾ (الحاقة: 20) .

5- وقوله:﴿ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيهْ﴾(الحاقة : 25) .

6- وقوله: ﴿ وَلَمْ أَدْرِ مَا حِسَابِيهْ﴾ (الحاقة: 26) .

7- وقوله: ﴿مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيهْ﴾(الحاقة: 28) .

8- وقوله:﴿ هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيهْ﴾ (الحاقة : 29) .

---

(169) – ينظر شرح ابن الناظم ص: 594 .

(170) – توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 1125/3 .

(171) - 51/4 .

(172) - 285/3 .

(173) – البيت من البسيط ، شرح ديوان جرير ص : 304 .

(174) – المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية 401/5 .

(175) – همع الهوامع في شرح جمع الجوامع 68/2 .

(176) – ارتشاف الضَّرَب 2220/5.

9- وقوله: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهْ﴾ (القارعة : 10).

وزعم ابنُ خالويه في كتابه الموسوم بـــ : إعراب ثلاثين سورة من القرآن أنها جاءت في سبعة مواضع [177]، ولعلّه يريد أنّهَا دخلت في سبعةِ مواضعَ على اعتبار أنّ الموضعين اللذين لم يذكرهما اختلف فيهما العلماءُ ، أهاؤهما هاء السكت أم هاء الضمير ؟ أو أنّه أراد أنها دخلت في تسعة ألفاظ ، وأنّ لفظتين منها مكررتان ، وإذا حذف المكرر يكون الناتج سبعة ألفاظ ، ويبدو أنَّ هذا مرادُ كلامِه ، والله أعلم .

والمتفق على أنها هاءُ السّكت سبعةُ مواضع ، كل ما سلف عدا آية البقرة وآية الأنعام ؛ لاختلاف العلماء فيهما كما سيأتي في الفقرة التالية .

ما اختلف في هائه :

1 – قال تعالى: ﴿فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّه ﴾ (البقرة: 259) .

اختلفت القرأةُ في الهاء المتصلة بآخر الفعل (يتسنه) ، وسيأتي بيان أسمائهم عند الحديث عن هاء السّكت عند القراء الأربعة عشر ، وأنّ منهم من حذفها وصلاً ، ومنهم من أثبتها ، فمن أثبتها وصلاً فلأنها للسّكت أو لأنها من أصل بنية الكلمة ، ومن حذفها فعلى أنها كانت للسكت ، ولما زالت العلة التي اجتلبت الهاء لأجلها حذفت، وقد اختلف العلماء في أصل هذه الهاء ، أهي أصلية أم أنها للسكت ؟ ثم إنْ كانت أصلية، فما اشتقاقُها ؟

الحقيقة أن آراء العلماء اختلفت في اشتقاق هذا الفعل ، فقد ذكر الزجاج أنه من " قال في السنة: سانهت فالهاء من أصل الكلمة ، ومن قال في السنة : سانيت فالهاء زيدت لبيان الحركة " [178]

والهاء إن كانت في الفعل أصلية فالسكون الذي دخلها لأجل الجزم ، وعلى هذا فلا يجوز حذفها ، وهي مشتقة من : سانهت ومن السنة ، والسنة تستعمل " على ضربين : أحدهما : أن يراد بها الحول والعام ، والثاني يراد بها الجدب ...فيكون يتسنه لمن أثبت الهاء في الوصل مشتقا من سانهت ومن السنة ، وأصلها : سنهه فيتسنه ، يتفعل من سانهت، فالهاء لام الفعل ، وسكونها للجزم، ولا يجوز حذف الهاء على هذا ألبتة ، فيكون المعنى : وانظر إلى طعامك وشرابك لم تذهب طراوته وغضارته بالجدب " [179]، وجاء في قول مكيّ أنه " لا يجوز حذف الهاء على هذا ألبتة " وهذا تعارضه قراءات قرآنية متواترة متصلة السند إلى رســـول الله – صلى الله عليه وسلم – جاءت فيها الهاء مـــحذوفة وصلاً ، وسيأتي بيان ذلك – إن شاء الله – في موضعه .

وإذا أريد بالسنة العام والحول " يكون المعنى: لم يتغير ، من قولهم: ماء مسنون، أي متغير ، ومن قولهم: سنّ اللحم إذا تغير ريحه ، فيكون المعنى: وانظر إلى طعامك وشرابك لم يتغير ريحه " [180] .

---

(177) – ص: 164 .

(178) – معاني القرآن وإعرابه 292/1 .

(179) – الكشف 308/1 .

(180) – المصدر السابق 308/1-309 .

وعلى هذا فأصل الفعل يكون من : يتسنن على وزن يتفعل ، ثمّ أبدلوا النون الأخيرة ياءً ؛ لتوالي ثلاث نونات ، فأصبح الفعل يتسنَّيَ على وزن يتفعل ، ثم حدث فيه إعلال بالقلب فقلبت الياء ألفاً ؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها فأصبحت يتسنّى ، ثم حذفت الألف لأجل الجزم وألحق به هاء السكت فصار الفعل يتسنه .

وثمة قول آخر وهو أنه مشق من قولهم: أسن الماء إذا تغيّر ، فيكون مضارعه على هذا الأصل يتأسنّ بالهمز ، وليس الفعل هكذا في الآية فلو كان كذلك لقال : يتأسنه ، وهو بعيد ، وقد خطأ هذا الرأيَ الزجاج[181] وتبعه آخرون [182].

وأجاب عنه السّمين الحلبيّ بأنه " يمكن أن يكون قد قلبت الكلمة بأنْ أخرت فاؤها وهي الهمزة إلى موضع لامها ، فبقي يتسنأ بالهمزة آخــراً ، ثم أبدلت الهمزة ألــفاً كقولهم فــي قــرأ: قــرا ، وفــي استهزأ: استهزا، ثم حذفت جزماً " [183].

وعلى ما سلف فمن أثبتها وصلا له علتان : فإما أن تكون هذه الهاء أصليّةً ، وإما أن تكون هاءَ سكت وأثبتها وصلاً على من يجري الوصل مجرى الوقف . ومن حذفها وصلاً فعلى أنها للسكت ، حذفت لعدم الاحتياج إليها ، وثمة أمر يقال هنا ، وهو أنّ من قرأ بإثباتها وصلاً أو بحذفها وصلاً فإنه قرأ بما سمع وتلقّى ، ومعلوم أنّ القراءات التي وردت فيها هاء السكت بأحوالها المختلفة قراءاتٌ متواترةٌ متصلةُ السَّندِ إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وعليه فلا يجوز تخطئة من أثبتها وصلاً أو حذفها وصلاً ، وهكذا فكل قراءة متواترة متصلة السّند إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ينبغي ألا تخضع لقواعد العربيّة ؛ لأنها مسموعةٌ من أشرفِ من نطق بالعربيّة وهو نبينا محمدٌ صلى الله عليه وسلم .

2 – قال تعالى :﴿ أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ﴾ (الأنعام: 90) .

اختُلِف في الهاء المتصلة بآخر فعل الأمر (اقتد) ، وكما سيأتي قرئ هذا الفعل قراءات عدة هي:

أ – إثبات الهاء ساكنة وصلا ووقفاً .

ب – حذف الهاء وصلا وإثباتها وقفاً .

ج – كسر الهاء وصلاً دون صلة، وكسرها وصلا مع وصلها بياء، وهذه القراءة قد تعضد أنها ليست هاء السكت ؛ لأنها لو كانت هاء السكت لــما كُسرت ، أو أنها هاء السكت وكسرت على لغة سلف ذكرها .

فإثباتها وصلاً ووقفاً ساكنة ، وحذفها وصلاً وإثباتها وقفاً على أنها هاء السكت ، وأما إثباتها وصلاً مكسورةً فلها توجيهان:

إما أن تكون هاءَ السكت ، وحركت بالكسر ؛ لإجراء الوصل مجرى الوقف ، وإما أنها هاء السّكت وشبّهت بهاء الضّمير ، وسلف أنّ هذا الوجه ضعيف ، وإما أن تكون كناية على المصدر المقدر من الفعل ، والتقدير : اقتد الاقتداء

---

(181) – معاني القرآن وإعرابه 293/1 .

(182) – ينظر البحر المحيط 622/2 .

(183) – الدر المصون 564/2 ، والنصّ نقله برمته من دون إشارة إلى السمين ابنُ عادل في كتابه الموسوم بـــ : اللباب في علوم الكتاب 357/4 ، ويبدو أن مثل هذا منهج غير معيب عند القدامى .

، وهذا مثل قولِ الشاعر:[184]

هَذَا سُرَاقَةُ لِلقُرْآنِ يَدْرُسُهُ وَالْمَرْءُ عِنْدَ الرُّشَا إنْ يَلْقَهَا ذِيبُ[185]

فالهاء في الفعل يدرسه ضمير الدرس المفهوم من الفعل ، وليست عائدة على القرآن ؛ " لئلا يلزم تعدي العامل إلى الضمير وظاهره معاً "[186] .

عند القرّاء الأربعة عشر:

سيكون الحديث عنها وصلاً ؛ لأن القراءَ قاطبةً اتفقوا على أن هـــاءَ السّكت تثبت وقفاً[187]، واختلفوا في وصلها بين الحذف والإثبات ، والقراء الأربعة عشر هم: نافع المدني ، وابن كثير المكيّ ، وأبو عمرو بن العلاء البصري، وابن عامر الدمشقي ، وعاصم بن أبي النَّجُود، وحمزة بن حبيب الزيات، وعلي بن حمزة الكسائي، والثلاثة الأخيرون كوفيون ، وأبو جعفر يزيد بن القعقاع المدني ، ويعقوب الحضرمي البصري ، وخلف بن هشام البزار البغدادي، وابن محيصن المكيّ، واليزيدي والحسن وكلاهما بصريّان والأعمش الكوفي ، فالعشرة القرّاء الأُول قراءهم صحيحة متواترة ، يتعبّد بها ، ومن جاء بعدهم قراءته شاذة ، وزدهم مع أصحاب المتواترة ؛ لأنّ قراءهم مدونةٌ كاملةً أصلاً وفرشاً ، وبعضها يكاد يكون صحيحاً لولا أنّ فيه مخالفةً لرسم المصحف ، فعلى سبيل المثال كادت قراءة الأعمش تكون صحيحة لولا ما سلف ، والغريب أنّ " الإمام الحسن بن محمد بن إبراهيم المالكي البغدادي المتوفى سنة 438هـــ _ ألّف كتاباً في القراءات سمّاه: الروضة في القراءات الإحدى عشرة[188]، ذكر فيه القراءات العشر المتواترة، وقراءةَ الأعمش، وكان يعدّها من القراءات المتواترة، ولكنّه لم يذكر لنا سبب اختياره قراءة الأعمش، ولعله لشهرة الأعمش وأنه كان من كبار علماء القراءات، ولم تخالف قراءته المصحف إلاّ في بعض المواضع – جعلها ضمن القراءات المتواترة، وهذا مخالف لـــما عليه جمهور علماء القراءات من أنّ قـــراءة الأعمش قراءة شاذة اتفاقاً "[189] .

والقراءاتُ الشّاذةُ كثيرةٌ جداً ، ويعسُرُ جمعُهَا ، بيد أنَّ الذي شاعَ منها وانتشرَ قراءةُ الأربعة : ابن محيصن واليزيدي والحسن والأعمش ، فقراءة هؤلاء مدونة كما سبق ، وغيرها تجدها في بطون كتب

---

(184) – ينظر البيان في غريب إعراب القرآن 1/ 330 .

(185) – البيت من البسيط وهو مشاع في كثير من كتب النحو من دون نسبة لقائل بدءا من سيبويه ، ولهم فيه عدة استشهادات أحدها ما أثبت في المتن ، انظره في : الكتاب 67/3 ، وشرح الرضي 304/1، وخزانة الأدب (الشاهد الثاني والثمانون) 3/2 .

(186) – خزانة الأدب 3/2 .

(187) – إعراب ثلاثين سورة ص: 164، وحجة القراءات ص: 719 ، واللباب في علوم الكتاب 270/8 ، وإيضاح الرموز ص: 244 ، وإتحاف فضلاء البشر ص: 140 .

(188) – حققه لنيل درجة الدكتوراه نبيل بن محمد بن إبراهيم آل إسماعيل، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية أصول الدين، قسم القرآن وعلومه، إشراف الدكتور عبد العزيز بن أحمد إسماعيل، 1415هـــ،"لم تنشر ".

(189) – قراءة الأعمش دراسة لغوية ، ص: 29 .

تفسير القرآن وإعرابه ومعانيه .

وهاءُ السكتِ عند القرَّاءِ على نوعين: منها ما هو مثبتٌ في المصحف فأثبته بعضُهم وصلاً ، وحذفه آخرون ، ومنها ما زِيدَ لفظاً عند الوقف ، وليس في رسم المصحف ، وها هي ذي قراءةُ كلٍّ منهم لما ثبتت فيه هاءُ السَّكت في رسم المصحف :

1- قال **تعالى: ﴿فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّه ﴾** (**البقرة: 259**) .

قرأ بحذف الهاء وصلاً حمزة والكسائي ويعقوب وخلف وابن محيصن واليزيدي والأعمش ، وبقية القراء قرؤوا بإثباتها وصلاً [190].

2 – قال تعالى :﴿ أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ ﴾ (**الأنعام: 90**) .

في هذه الآية ثلاث قراءات ، فقرأ بإثباتها وصلاً نافع وابن كثير وأبو عمرو وأبو جعفر والحسن وابن محيصن من المبهج[191] ، وحذفها الباقون، وأثبتها وصلاً مكسورة هشامٌ عن ابن عامر ، وروى ابنُ ذكوان عن ابن عامر كسر الهاء وصلتها بياء[192] ، فهذه قراءات ثلاث فيها، وقد أنكر ابنُ مجاهد ما روي عن ابن عامر وقال : " وهذا غلط ؛ لأنّ هذه الـــهاءَ هاءُ وقفٍ لا تعرب في حال من الأحوال ، وإنـــما تدخل لتبين بـــها حركة ما قبلها " [193]، ويبدو أنّ حكمَ ابنِ مجاهد بالخطإ على ما روي عن ابن عامر قد جانب الصواب ؛لأن تحريكَ هاءِ السَّكتِ في الوصل لغةٌ محكيةٌ عن العرب أوّلاً ، والأمر الأهم أنّ قراءةَ ابنِ عامر قراءةٌ صحيحةٌ متصلةُ السّندِ إلى رسولِ الله صلّى الله عليه وسلم ، وابنُ عامر مَنْ هو حتّى تُخَطَّأَ قراءتُه ؟ " أعلى القرّاء السّبعة سنداً، وأقدمُهم هجرة، من كبار التّابعين الذين أخذوا عن الصّحابة كعثمانَ بنِ عفان، وأبي الدّرداء ... وهو مع ذلك عربيٌّ صريح، من صميم العرب، وكلامُه حجّةٌ، وقولُه دليلٌ؛ لأنه كان قبل أنْ يُوجدَ اللحنُ، فكيفَ وقدْ قرأَ بما تلقّى وتلقّن وسمع ورأى " [194] ، ثمّ إنّ هذه الهاء التي ثبتت في آخر الفعل لم يجمع اللغويون على أنها هاءُ السكت ، وسلفَ أنَّ أحدَ أوجهها أنّه قد تكون هاء المصدر المفهوم من الفعل ، وعلى هذا فلا حرج إذا حُرّكت ، وبكل هذه الأوجه يبطل قول ابن مجاهد .

3، 4، 5 ، 6–قال تعالى: ﴿فَيَقُولُ هَاؤُمُ اقْرَؤُوا كِتَابِيهْ إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيهْ﴾ (الحاقة : 19 ، 20) ، وقوله:﴿ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيهْ وَلَمْ أَدْرِ مَا حِسَابِيهْ﴾ (الحاقة: 25 ، 26) .

قرأ الجمهور بإثباتها وصلاً في المواضع الأربعة ، وقرأ يعقوبُ بحذفها ، واختُلف عن ورش نقلُ حركةِ همزةِ (إني)

---

(190) – إيضاح الرموز ص: 306، وإتحاف فضلاء البشر ص: 208 .

(191) – المبهج في القراءات الثماني وقراءة الأعمش وابن مـــحيصن واختيار خلف واليزيدي ، لأبي محمد عبد الله بن علي بن أحمد ، المعروف بسبط الخياط ، المتوفى سنة 541 هـــ ، حققته لنيل الدكتوراه في اللغة وفاء عبد الله قرماز، سنة 1985 م ، أشرف عليها الدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي .

(192) – ينظر: إيضاح الرموز ص: 244 ، و وإتحاف فضلاء البشر ص: 268-269 .

(193) – السبعة ص: 262 .

(194) – إتحاف فضلاء البشر ص: 274 .

إلى هاء (كتابيه) ، والتركُ أحسنُ [195] ، وهو ما عليه الجمهور ، قال مكّيٌّ : " وقد أخذ جماعةٌ بنقل الحركة في هذا ، وتركُه أحسنُ وأقوى ، وبه قرأت، ويلزم من إلقاء الحركة أن يدغم : ﴿مَالِيهْ هَلَكَ﴾ ؛ لأنه قد أجراها مجرى الأصل حين ألقى عليه الحركة ، وقدر ثبوتها في الأصل ، وبالإظهارِ قرأتُ وعليه العملُ " [196] ، وسيأتي قريباً أنّ الإمام ورشاً لم يدغم الهاءين ولا يلزمه هذا ؛ لأنه قرأ كما سمع وتلقّن ، وقال ابنُ الجزري : " وترك النّقل فيه هو المختار عندنا والأصح لدينا والأقوى في العربيّة ؛ وذلك أنّ هذه الهاءَ هاءُ السكت ، وحكمُها السكونُ ، فلا تحرك إلاّ في ضرورة الشّعر على ما فيه من قبح " [197] ، وحكمُ ابنِ الجزري على تحريكها وصلاً بأنّه يحمل على ضرورة الشّعر وأنّه قبيح مخالفٌ لما سلف ، وقد حرّكت هاءُ السكت في قراءة ابن عامر لآية الأنعام ، وذكر سابقاً أنَّ منهم من نصّ على أنها للسّكت ، ومع هذا فحُرِّكت في قراءة صحيحة السّند ، وهذه مثلُها فالإمام ورش روى عن الإمام نافع صاحب القراءة الشّهيرة الذي أخذ القراءة عن جماعة من التابعين بلغوا سبعين شيخاً منهم عبد الرّحمن بن هرمز وأبو جعفر يزيد بن القعقاع ، وعبد الرّحمن بن القاسم بن محمّد بن أبي بكر الصّدّيق وغيرهم ، وهو سندٌ مباركٌ متّصلٌّ إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم .

7 ، 8 – قال تعالى: ﴿مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيهْ هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيهْ﴾ (الحاقة :28، 29).

قرأ الجمهور بإثبات الهاء في الموضعين وصلاً ، وحذفهما وصلاً حمزةُ ويعقوبُ وابنُ محيصن [198]، واختلفوا في إدغام هاء (ماليه) بهاء (هلك) ، وهما حرفان مثلان الأول منهما ساكنٌ والآخرُ متحركٌ ، وهم ينصُّون على أنْ لا إدغام إذا كان أوّل المثلين هاءَ سكت[199] ، فقد روى قالون عن نافع في أحد وجهيه الإدغامَ ، والإظهار هو المقدَّمُ [200]، وهو قراءة الجمهور، وقد نصّ الداني على أنّ من " روى التحقيق لزمه أن يقفَ على الهاء في قوله: ﴿مَالِيهْ هَلَكَ﴾ وقفةً لطيفة في حال الوصل من غير قطع ؛ لأنه واصل بنية واقف فتمتنع بذلك من أن تدغم في الهاء التي بعدها "[201] ثم قال : " ومن روى الإلقاء لزمه أن يصلها ويدغمها في الهاء التي بعدها ؛ لأنها عنده كالحرف اللازم الأصلي "[202] ، ويعني بقوله: " ومن روى الإلقاء " أي : نقل حركة الهمزة إلى الهاء التي قبلها في قوله : ﴿كِتَابِيه إِنِّي﴾ .

9 – قال تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهْ﴾ (القارعة : 10).

قرأ حمزة ويعقوب وابن محيصن والحسن والأعمش بحذف الهاء وصلاً ، وبقية الأربعة عشر قرؤوا بإثباتها [203].

---

(195) – ينظر : التبصرة ص: 93 ، والإقناع ص: 185-186 ، والمختصر البارع ص:63 ، وإيضاح الرموز ص: 156 ، وإتحاف فضلاء البشر ص: 83.

(196) – التبصرة ص: 93 .

(197) – النشر 409/1 .

(198) – ينظر : إيضاح الرموز ص: 244 ، وإتحاف فضلاء البشر ص: 555 .

(199) – ينظر: إتحاف فضلاء البشر ص: 39 .

(200) – المختصر البارع ص: 72 ،

(201) – جامع البيان في القراءات السبع 637/2 .

(202) – المصدر السابق والصفحة نفسها .

(203) – إيضاح الرموز ص: 244، وإتحاف فضلاء البشر ص: 596 .

الوقف بهاء السّكت على ما حذفت فيه رسماً :

● وقفَ البَزِّيُّ عن ابن كثير ، ويعقوبٌ بخُلْفٍ عنهما بهاء السكت على ما الاستفهامية إذا سبقها حرف جرّ [204]، نحو قوله تعالى: ﴿ فَلِمَ قَتَلْتُمُوهُمْ﴾ (آل عمران :183). ﴿لِمَ تَعِظُونَ﴾ (الأعراف : 164). ﴿فَبِمَ تُبَشِّرُونَ﴾ (الحجر : 54). ﴿عَمَّ يَتَسَاءلُونَ﴾ (النبأ: 1). ﴿ فِيمَ أَنتَ مِن ذِكْرَاهَا ﴾ (النازعات : 43) ،﴿ فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (الطارق : 5) ، وكانا يقفان : فلمَهْ ، لمهْ ، فبمَهْ ، عمّهْ ، وفيمهْ ، وممهْ ، " ولا يُتّعمد الوقفُ عليها ؛ لأنها ليست بتمام ولا بكفاية ، وإنما ذلك عند انقطاع النفس " [205] وعند التّعليم أيضاً .

● وقف يعقوبُ بخُلْفٍ عنه على بعض الكلمات التي تنتهي أواخرها بحركات بناء[206] ، وهي على النّحو الآتي :

– الضمائر المنفصلة مثل هو وهي حيث وقعا ، فيقف عليهما : هيه وهوه .

– النّون المشدّدة اللاحقة في ضمير جمع المؤنث سواء اتصل بالضمير شيء أم لا ، نحو : هنّ، وعليهن ، وحملهن ، ولهن ، وغير ذلك فإنه يقف : هنّهْ ، وعليهنّهْ ، وحملهنّهْ .

– ما انتهى بياء المتكلم نحو عليّ ، وإليّ ، وبمصرخي ، ولديّ وبيديّ ، فإنه يقف : عليّهْ ، وإليّهْ ، وبمصرخيّهْ ، ولديّهْ،وبيديّهْ .

– ما انتهى بنون مفتوحة نحو : مسلمون ، والمفلحون ، والعالمين ، والذين ، وينفقون ، ويؤمنون ، وغير ذلك ، فهو يقف : مسلمونَهْ ، والمفلحونَهْ ، والعالمينَهْ ، والذينَهْ ، وينفقونَهْ، ويؤمنونَهْ .

● روى رويس عن يعقوب بخُلْفٍ عنه الوقف بهاء السكت على أربع كلمات مخصوصة هي: ويلتى ، وحسرتى ، وأسفى ، وثَمّ الظرفية التـــي بفتح الثاء [207] ، فإنه يقف: ويلتاه ، وحسرتاه ، وأسفاه ، وثَمّهْ .

وهذه المواضع التي وقف عليها يعقوبُ أو ما رواه عنه رويس ، أو ما رواه البزيّ عن ابن كثير – كلها جائزةٌ عربيةً وليست بواجبةٍ ، وقد مرّ في مواضع دخول هاء السكت أنّه يجوز الوقف بهاء السكت على كل كلمة حركتُها حركةُ بناء ؛ شرط ألا تحدث لبساً كما في ضربتُهْ ، فإنّ الفعل انتهى بضمير ، وهو مبني بيد أنّه لا يجوز الوقفُ على الفعل بالهاء ؛ لاشتباه هاءِ السَّكت بهاءِ الضَّمير ، والفعلُ هنا متعدٍّ يحتاج إلى مفعولٍ .

خلاصة المسألة :

تجبُ هاءُ السّكت عند النّحويين في حالتين سلف ذكرُهما ، وهي لا تثبت وصلاً عندهم ؛ لانتفاء علتها ، ونقلَ الرضيّ أنّ إثباتَهَا لغةٌ ، وذكر السيوطيّ أنَّ الفرّاءَ يجيز ذلك في المندوب إذا وقعت به الهاءُ ، وعندهم أنَّ حركتها السكونُ ، ولم يجيزوا تحريكَها إلاَّ في ضرورة الشِّعر ، وقد جاء شعرٌ كثيرٌ تحركت فيه الهاءُ ، وأنها أتتْ متحركةً في قراءة صحيحة في أحد الأقوال بأنّـــها هاء السكت، وما أثبت منها وصلاً

---

[204] – النشر 134/2 .

[205] – التذكرة في القراءات 305/1 .

[206] – إيضاح الرموز ص: 243 ، وإتحاف فضلاء البشر ص: 139 .

[207] – ينظر النشر 136/2 .

فـــي القرآن فعلى إجراء الوصل مـــجرى الوقف .

وأثبتت الهاءُ رسماً في تسعةِ مواضعَ من القرآن الكريم ، اختلفَ النّحويونَ في اثنين منها، وأنَّ القراءَ اتفقوا على إثباتها وقفاً ، واختلفوا فرقتين في وصلها ، بعضهم حذفها لذهاب الوقف ؛ لأنه لا يؤتى بها إلا حال الوقف ، وبعضُهم أثبتها وصلاً على أنّ وصلَهَا جائزٌ لغةٌ ، وحكم آخرون على إثباتها وصلاً ؛ لإجراء الوصل مجرى الوقف وهو كثير في لغةِ العرب ، وأنها مثبتةٌ في المصحف فكَرِهَ من أثبتها إسقاطَ حرفٍ من القرآن ؛ " لأنّ السّنةَ اتّباعُ المصحفِ"[208] وبعضهم جعل حجَّتَه في إثباتها وصلاً لئلا تختلفَ رؤوسُ الآي[209] ، وخرّج بعضُ النَّحويين أنَّ مِن القراءِ من تعمّد الوقوفَ عليها ؛ ليجمعَ بين موافقة المصحف وتأدية اللفظ[210]، وصرّح بذلك الزجاجُ قائلاً: " فالوجه أنْ يُوقفَ على هذه الهاءات؛ لأنها أدخلت للوقف، وقد حذفها قومٌ في الوصل، ولا أحبُّ مخالفةَ المصحف، ولا أن أقرأَ بإثبات الهاء في الوصل، وهذه رؤوسُ آياتٍ، فالوجه أن يوقَفَ عندها"[211]، ومِنَ القُرَّاءِ من وقف على كلماتٍ بهاء السكت وهي ليستْ في المصحف .

والله وليّ التّوفيق

(208) – معاني القرآن وإعرابه 272/4.

(209) –إملاء ما من به الرحمن ص: 513، 551.

(210) –الحجة لابن خالويه ص: 100.

(211) – معاني القرآن وإعرابه 169/5.

قائمة المصادر

●إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ، لشهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني البناء الدمياطي (117هـ) ، وضع حواشيه: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1422هـ/2001م.

● ارتشاف الضرب من لسان العرب ، لأبي حيان محمد بن يوسف الغرناطي (745هـ) ، تح : رجب عثمان محمد ، مكتبة الخانجي ، ط1، 1417 هـ / 1998 م .

●إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم ، للحسين بن أحمد الشهير بابن خالويه 370هـ ، دار ومكتبة الهلال، بيروت – لبنان، 1988م .

●الإقناع في القراءات السبع، لأبي جعفر أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري المعروف بابن الباذش (540 هـ)، تح: جمال الدين محمد شرف، دار الصحابة، طنطا، 2003 م.

●ألفية ابن مالك ، لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك (672هـ) ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د ت .

●إملاء ما منّ به الرحمن، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين 616هـ ، راجعه وعلق عليه: نجيب الماجدي، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، ط1، 1423هـ/ 2002م.

●إيضاح الرموز ومفتاح الكنوز في القراءات الأربع عشرة، لشمس الدين محمد بن خليل القباقبي (849 هـ) ، تح: أحمد محمد خالد، دار عمان، الأردن، ط1، 1424هـ / 2003م.

●الإيضاح في شرح المفصل ، لأبي عمرو عثمان بن عمر بن الحاجب (646 هـ) ، تح : موسى بناي العليلي ، وزارة الأوقاف العراقية ، بغداد ، 1402 هـ / 1982 م .

●البحر المحيط في التفسير ، لأبي حيان محمد بن يوسف الغرناطي (745هـ) ، مكتبة الإيمان، السعودية، د ت .

●البيان في غريب إعراب القرآن، لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد (577هـ). تح: طه عبد الحميد طه، مراجعة: مصطفى السَّقا، الهيأة المصرية العامّة للكتاب، ط1، 2006م.

●التبصرة في القراءات السبع،لأبي محمد مكي القيسي القيرواني القرطبي (437هـ)، اعتنى بتصحيحه ومراجعته: جمال الدين محمد شرف، دار الصحابة، طنطا، د ت.

●التذكرة في القراءات ، لأبي الحسن طاهر بن عبد المنعم بن غلبون (399 هـ) ، تح: عبد الفتاح بحيري إبراهيم ، الزهراء للإعلام العربي ، القاهرة ، ط1، 1410هـ/1990م .

●توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للحسن بن قاسم المرادي (749هـ) ، تح عبد الرحمن علي سليمان ، دار الفكر العبي ، القاهرة، ط1، 1422 هـ / 2001 هـ .

●جامع البيان في القراءات السبع ، لأبي عمرو الداني (444 هـ) ، تح : عبد المهيمن عبد السلام طحان ، قدم رسالة دكتوراه في جامعة أم القرى ، 1406 هـ ، من أول الكتاب إلى أول فرش الحروف ، (لم تنشر) .

● الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (671هـ) ، صححه: أبو إسحاق إبراهيم أطفيش، دار الكتاب العربي، د ت.

●الحجة في القراءات السبع، للحسين بن أحمد الشهير بابن خالويه 370هـ ، تح وشرح: عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت و القاهرة، ط4، 1401هـ/1981م.

●حجة القراءات ، لأبي زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة، تح: سعيد الأفغاني، جامعة بنغازي، ط1، 1394هـ/1974م.

●خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، لعبد القادر بن عمر البغدادي (1093هـ) تح : عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1420هـ/ 2000م.

●الدّر المصون في علوم الكتاب المكنون ، لأحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي (756هـ)، تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، د ت.

●ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات ، رواية أبي سعيد السكري ، تح وشرح : محمد يوسف نجم ، دار صادر ، بيروت ، د ت .

●السبعة في القراءات ، لأحمد بن موسى بن مجاهد (324 هـ) ، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1988م .

●شرح ألفية ابن مالك ، لابن الناظم أبي عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك، تح: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد،دار الجبل– بيروت، 1419 هـ / 1998م.

●شرح ديوان جرير ، لمحمد بن إسماعيل الصاوي ، مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان ، د ت .

●شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاري ، لعبد الرحمن البرقوقي ، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط3، 1983م.

●شرح الرضيّ على الكافية ، لمحمّد بن الحسن الرضيّ (688هـ) ، تح: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 1996م.

●شرح الكافية الشافية، لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك (672 هـ) ، تح : عبد المنعم أحمد هريدي ، دار المأمون ، د ت.

●شرح المفصل، لموفق الدين يعيش بن علي بن يعيش (643هـ) ، المطبعة المنيرية، القاهرة، 1928م.

●العين ، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (175 هـ) ، تح: مهدي المخزومي ، وإبراهيم السامرائي ، دار ومكتبة الهلال ، د ت .

●قراءة الأعمش ، دراسة لغوية ، لمجيد محمد محمد حبريشة ، دار الفضيل ، بنغازي ، ليبيا ، ط1 ، 2010 م.

●الكامل ، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (285 هـ) ، تح: محمد احمد الدالي ، مؤسسة الرسالة ، 1992 م .

●الكتاب ، كتاب سيبويه ، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (180 هـ) ، تح: عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي، ط4، 1425هـ / 2004م.

●الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي ، 437هـ ، تح: محيي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط5، 1418هـ/ 1997م.

●اللباب في علوم الكتاب ، لأبي حفص عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي (بعد سنة 880 هـ) ، تح : عادل أحمد عبد الموجود وآخرين ، منشورات محمد علي بيضون ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1419 هـ / 1998 م .

●مجالس العلماء ، لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (340 هـ) ، تح : عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ،

ط3 ، 1420 هـ / 1999 م .

●المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية (541هـ) ، تح : عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1422هـ / 2001م.

●المختصر البارع في قراءة نافع ، لأبي القاسم محمد بن أحمد بن جُزَي الكلبي الغرناطي (741 هـ) ، تح: فتحي العبيدي ، دار الرفاعي ، ودار القلم ، حلب ، سوريا ، ط1 ، 1425 هـ / 2004 م .

●معاني القرآن وإعرابه لأبي إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج (311 هـ) تح: عبد الجليل عبده شلبي، خرج أحاديثه: علي جمال الدين محمد، دار الحديث، القاهرة، 1424 هـ / 2004م.

●مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، لعبدالله بن يوسف بن هشام (761 هـ)، تح: حنّا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، ط2، 1417هـ/1997م.

●المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية ، لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي (790 هـ) ، تح : عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرين ، معهد البحوث العلمية ، مكة ، ط1 ، 1428 هـ / 2007 م .

●النشر في القراءات العشر ، لأبي الخير محمد بن محمد الدمشقي، المعروف بابن الجزريّ (833هـ) ، تح : علي الضباع ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د ت .

●همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، لجلال الدين عبد الرّحمن بن أبي بكر السيوطي (911 هـ)، تح: عبدالحميد هنداوي، المكتبة التوفيقيّة، القاهرة،مصر، دت.

●الوقف الصّرفي ، ما يوقف عليه وما لا يوقف، لمحمّد خليل الزّرّوق ، منشورات جامعة قاريونس ،بنغازي ، ليبيا ، ط1 ، 1999 م .

بنية النص الشعري عند أبي تمام

دراسة نقدية

الدكتور السيد احمد علي
قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم المرج
جامعة قاريونس

بنية النص الشعري عند أبي تمام
دراسة نقدية

قراءة بنية النص الشعري تجعل من الوقوف على مفهوم البنية أو البنيوية في مجال دراسة الأدب وبدايتها المنهجية ضرورة ، باعتبارها من أهم الأسس اللسانية في مجال الدراسات النقدية ، حيث إن السمات البنيوية لا توجد إلا في العمل نفسه، وبالتحديد بالاستعمال المتميز للغة ، وليس بأي موضوع آخر ، أو أي اهتمام معين يتضمنه النص .

فليست اللغة المجازية والاستعارات والرموز والصور البصرية ضرورات أساسية للشعر ، ولكن السمات اللغوية الضرورية لخلق الفن الأدبي أو ما يطلق عليه " البويطيقا " هي جوهر البنيوية ، وهذا ما يراه الشكلانيون .

لقد أصر الشكليون في الواقع على أن اللغة المجازية والاستعارات والرموز والصور البصرية التي لا يمكن أن تكون ضرورات أساسية للشعر، ليست أقل تمييزاً للغة الاعتيادية ، بل على تلك السمات اللغوية الضرورية تماماً لخلق الفن الأدبي[1]، وإذا كانت السمات اللغوية الضرورية هي جوهر البنيوية ،فهل نكون بذلك أحطنا بمفهوم البنيوية حتى نستطيع أن ندرس دلالتها في فضاء النص الشعري ؟

يرى ترنس هوكز في كتابه البنيوية وعلم الإشارة أن البنيوية طريقة للتفكير بالعالم المعنى عموماً بإدراك البنى ووصفها، فهي نتائج النقلة التاريخية الحاسمة في طبيعة الإدراك الذي تبلور في مطلع القرن العشرين في ميدان العلوم الطبيعية بشكل خاص، وبزخم قوى جعله مؤثراً في معظم الحقول الأخرى، فهو يرى أن العالم مؤلف من علاقات أكثر مما هو من أشياء .

وهذا هو المبدأ الأول لطريقة التفكير البنيوي، فلا أهمية لطبيعية كل عنصر في أية حالة معينة بحد ذاتها، وإن هذه الطبيعة تقررها علاقة العنصر بكل العناصر الأخرى ذات العلاقة بتلك الحالة، وباختصار "" لا يمكن إدراك الأهمية الكاملة لأي كيان أو أية خبرة ما، ما لم يتفاعل الكيان مع البنية التي يكون هو جزء منها "" [2]

وسؤال يجر سؤالا، فالعلم خزائن مفاتحيها السؤال، فما تأثير الطريقة البنيوية للتفكير في دراسة الأدب؟ فيما يتعلق باستعمال الكلمات (أقصد اللغة) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهذا الجانب (الأدب)، فإذا كانت النظرة للغة على أساس أنها تجمع لوحدات منفصلة (كلمات) لكل منها معنى منفصل مرتبط بها بشكل ما، فإن "سوسير " يرى "أن اللغة يجب أن لا تدرس بموجب أجزائها الفردية فقط، ولا تتابعها فقط، بل أيضاً بموجب العلاقة بين تلك الأجزاء،

تزامنياً، أي بموجب كفاءتها الحالية،" [3] وباختصار: اقترح سوسير أن تدرس اللغة بطريقة جشتالتية، أي حقلا موحداً ونظاماً مكتيفاً ذاتياً.

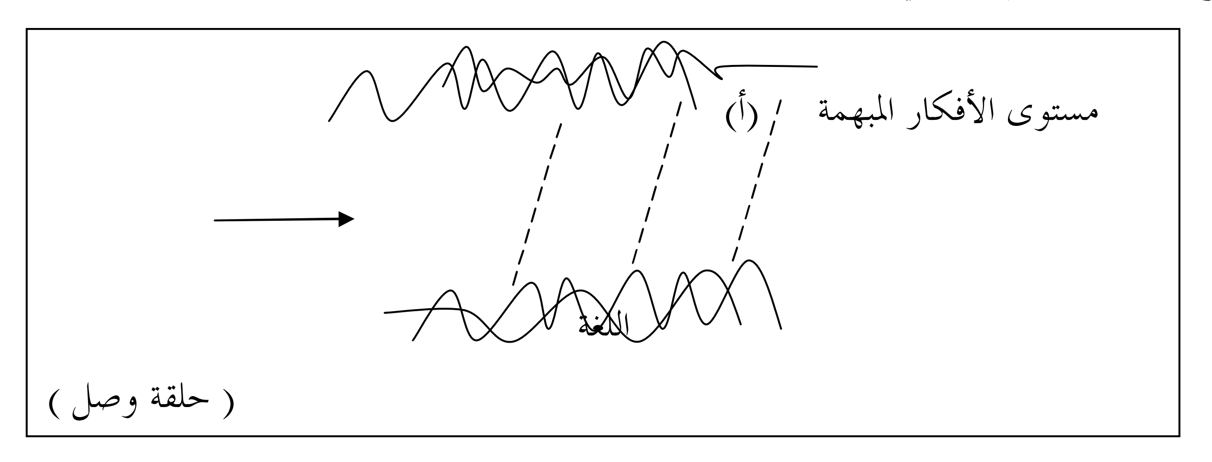
وهناك بعض المفاهيم التي يضمها كتاب علم اللغة العام[4] للعالم السويسري (1857 – 1913 م) تعتبر أسسا لسانية للنقد الحديث؛ لأنها تمثل البداية المنهجية للفكر البنيوي في اللغة، يجب أن نقف معها، قبل أن نسبر أغوار القصيدة، وهي نموذج لشعر أبي تمام لنتأمل بنية النص فيها دراسة نقدية ، فلعل هذه المفاهيم تضئ جوانب البحث وهي :

1–العلاقة بين اللغة والفكر :

فالفكر كتلة غير متميزة لاشكل لها، فلولا اللغة لأصبحت الفكرة شيئا مبهماً غير واضحة الدلالة (المعالم)؛ إذ لا توجد أفكار يسبق وجودها اللغة، ولايمكن أن تتميز هذه الأفكار قبل وجود اللغة، وإذا قارنا الأفكار بالأصوات، لوجدنا أنه ليس للأصوات كيانات محددة سلفاً، فالأصوات كالأفكار في هذه الناحية ، وهي ليست قالباً يصب فيه الفكر بالضرورة، بل هي مادة مرنة تتقسم في كل حالة إلى أجزاء متميزة لتوفر الدوال (الكلمات) التي يحتاج إليها الفكر، وبذلك تكون اللغة سلسلة من التقسيمات المتجاورة على مستويين :

أ– مستوى الأفكار المبهمة **ب– مستوى الأصوات المبهمة**

ويمكن توضيح العلاقة هذه بالرسم التخطيطي الآتي :



فالدور المتميز للغة بالنسبة للفكر أنه ليس وسيلة للتعبير عن الأفكار، وإنما هو حلقة الوصل بين الفكر والصوت في ظروف تؤدي إلى التميز المتبادل لوحدات الفكر والصوت . وإن اللغة تصوغ وحداتها في أثناء اتخاذها شكلاً معيناً بين كتلتين لا شكل لهما، فاللغة شكل وليست مادة ،نصورها بالهواء عند ملامسته سطح الماء، فإذا تغير الضغط الجوي، تموج سطح الماء إلى سلسلة من الأقسام والأمواج، وهذه الأمواج تشبه الربط بين الفكر ومادة الصوت .

2- اللغة والكلام :

فاللغة هي النظام المشترك بين البشر نعتمد عليه حين نتكلم اعتماداً لا شعورياً، وهي مجموعة من القواعد والقوانين التي يبنى على أساسها الكلام. أما الكلام: فهو تحقيق فردي لهذا النظام في أمثلة فعلية من اللغة، فاللغة

مؤسسة اجتماعية غير ظاهرة ولا ملموسة، ولانراها إلا في الكلام الفردي، وقد ضرب سوسير مثالاً لذلك لها بـــ (لعبة الشطرنج) فالقواعد والقوانين الثابتة لهذه اللعبة تمثل اللغة، أما الممارسة الفعلية للعبة في الواقع فتمثل الكلام، ولاقيمة لقطعة اللعب بوصفها شيئاً (خشب – حديد – نحاس)، وإنما القيمة لها بوصفها (علاقة) مع غيرها من القطع وعليه فاللغة لا تتحقق من الأشياء، ولكنها نظام من العلاقات بين الأشياء، وهذا هو المحور أو المبدأ الأساس للتفكير البنيوي الذي يرى أن لا أهمية لطبيعة كل عنصر في أية حالة معينة بحد ذاتها، وأن هذه الطبيعة تقررها علاقة العنصر بكل العناصر الأخرى ذات العلاقة بتلك الحالة، وهذا ينطبق على اللغة في التفكير البنيوي إذا كان الأدب مادته .

3- **العلامة اللغوية** :

فأصغر وحدة لغوية عند سوسير هي العلامة (الكلمة)، والكلمة لا تدل على الشيء الذي نسميه في الواقع دلالة مباشرة كما نطن، لكنها مكونة من جانبين :

أ– الدال : هو الصورة الصوتية للعلامة .

ب– المدلول : وهو الفكرة أو المفهوم المتكون في الذهن لها .

فالعلامة هي وحدة هذين الجزأين، ويتم تصوير وحدة وجهي العلامة بالماء الذي هو عنصر جديد يتخلق من مكونيه الهيدروجين والأكسجين، أو العملة التي لها وجهان مختلفان يلتحمان ليكونا واحداً، وإذا أردنا أن نفصل بين وجهيها فإننا نمزقها كلها .

4- **مفهوم الاختلاف والاتحاد** :

تقوم اللغة على مبدأ الاختلاف والاتحاد، وهو مبدأ أساسي في اللغة، حيث إن معنى الكلمة يقوم عليهما، فكلمة (شجرة) مثلاً هي دالة عليها لأنها ((ليست قطاً ولا رجلاً ولا حماراً...))، فتتحد الكلمة باختلافها عن الكلمات الأخرى في نظام اللغة، وعليه فإن العلاقة بينها وبين صورتها في الواقع علاقة اعتباطية أو عشوائية، حيث لا منطق معروف بين الصورة الصوتية لكلمة شجرة وبين مفهوم الشجرة ذات الجذع والساق والأوراق، وهذه العشوائية تتضمن الطبيعة البنيوية للنظام الذي ترد فيه ، يقول هوكز:" إن العشوائية نفسها في العلاقة بين الدال والمدلول التي تجعل اللغة محافظة بطبيعتها، تضمن أيضا الطبيعة البنيوية للنظام الذي ترد فيه تماماً، بمعنى أنها قادرة على التحويل، أي توليد جوانب جديدة من نفسها (جملا جديدة) استجابة إلى خبرة جديدة " (5).

5- **العلاقة الأفقية والعمودية لنمط اللغة** :

يرى سوسير أن نمط اللغة هو أساس نمط حركة متسلسلة عبر الزمن، بهذا تكون لكل كلمة علاقة أفقية مستقيمة مع الكلمات التي تسبقها وتعقبها، إن جزءا كبيراً من قدرتها على إفادة المعاني المختلفة ينبع من هذا النموذج الترتيبي، ويضرب مثالا لجملة " رفس الولد البنت " يتكشف المعنى باتباع كل كلمة بسابقتها، ولا يتم المعنى حتى تأخذ الكلمة الأخيرة مكانها، وهذا ما يكون الجانب الأفقي للغة، ويمكن أيضاً عده الجانب التتابعي بسبب ارتباطه بمرور الزمن. أما العلاقة العمودية فيمكن استنباطها من معنى "رفس" من حقيقة أن الولد لم يقبل الفتاة أو لم يقتلها، وينظر إليها على أنها نوع من العلاقات بشكل عمودي لتمييزها عن العلاقات المتزامنة والمختلفة كلياً (6).

6- **التزامن** :

ويعني به دراسة نظام اللغة بوصفها نظام أصوات تصدر من شفاه الناطقين بها، الذين يكون كلامهم في الواقع اللغة، ويؤلفها كما هي عليه الآن (يتجاهل تاريخها عادة)، وبذلك لا يكون للتعاقب الزمني لحقائق اللغة وجود عند المتكلم، لأنه يواجه حالة لغوية واحدة فقط، فيهمل كل ما يتعلق بالماضي، تماماً مثل النظر في لعبة الشطرنج عند نقلة ما، فأنت تفكر في اللعبة الحالية فقط دون النظر إلى النقلات الكثيرة السابقة .

ويفرق الدكتور صلاح فضل بين علم اللغة الداخلي والخارجي ويراها عند سوسير من الثنائيات، التي كان لها أثرها فيما بعد الفكر اللغوي الأدبي قائلاً " ومن الثنائيات التي أبرزها سوسير، وكان لها آثارها بعد ذلك في الفكر اللغوي الأدبي والإنسانيات بصفة عامة – هي التمييز بين علم اللغة الداخلي وعلم اللغة الخارجي، وعلم اللغة الخارجي المرتبط بالعلاقات والظروف والبيئات والأوضاع الخارجية المتصلة بالحقائق اللغوية، أما علم اللغة الداخلي فمرتبط بالقوانين المنبثقة من اللغة ذاتها، بغض النظر عن الإطار الخارجي"(7) .

إن منهج البنيويين محدد منذ البداية، كما اتضح في أول هذه المقدمة النظرية، بيد أن عمل الناقد يقوم على الإمساك بميتالغوية النص، التي هي جوهر البنيوية وهذا ما يراه بعض النقاد عن المنهج البنيوي" فهو ليس لغوياً ولكنه ميتالغوية بمعنى أن المبدع أيا كان (شاعر أم أديباً) يسجل إيداعه عن العالم، بينما الناقد يري عمله، فإذا بلغة النقد تسبح فوق لغة النص وتحاول أن تقبض عليها وتمسك بها وتحلل علاقاتها"(8).

والبنية الدلالية للقصيدة الشعرية عموما – كما أرى - هي محصلة مجموعة من البنى اللغوية، سواء أكانت تركيبية أم إيقاعية أم تخييلية، تبدأ من الجزء لتمضي إلى الكل، فتكون البنية مكونة من طبيعة الشبكة المتداخلة والمتراتبة والمنظمة في هذه البنى الجزئية، وهي رؤية انتهى إليها كثير من المنظرين للنقد الحديث .

وإذا كنت بهذا قد انتهيت إلى مفهوم البنية الدلالية للقصيدة الشعرية، فإنه يجب أن نقف مع أهم هذه الأسس في تحليل النصوص الأدبية باعتبارها أداة منهجية للدراسة، حيث تبدأ بالجزء المتمثل في المفردات ودلالاتها، "والمقصود بالمجال الدلالي هنا، هو تلك الموضوعات التي يمكن تصنيف المفردات في إطارها"(9) ، وليس بالضرورة آن تتحقق كل المفاهيم البنيوية في النص الشعري، بل يكفي تتبع جوانب بنيوية متحققة في النص مثلا: كالثنائيات والأضداد، باعتبار أنهما تتصلان بعلم اللغة الداخلي وما يحيط بهما من ظروف وبيئات وأوضاع خارجية تتصل بعلم اللغة الخارجي ، فهي من الجوانب المهمة أيضا في إضاءة جوانب البنية التركيبية ، وقد سبق أن أشرت إلى تعليق الدكتور صلاح فضل على الثنائيات عند دي سوسير سابقا ، أضف إلى التحول التحول الصيغي للأساليب والضمائر والتحول الزمني ودلالات هذه التحولات ؛ رصدا لجوانب البنية التركيبية للنص موضوع الدراسة ، أضف إلى أنه تكشف عن ثنائية ذهنية ، وتداخل في الفكر عند أبي تمام ، كما يقول أستاذنا الدكتور شوقي ضيف – رحمه الله- والدكتور اليافي سابقا .

أما عن منهجنا في دراسة البنية فسيتوقف على البنية الدلالية التركيبية – إن شاء الله – نظراً لضيق مساحة البحث، حيث يتم **رصد البنى الثنائية ومراعاة النظائروتقاطع المجالات الدلالية وتكاملهاوكذا البنى الصيغية على المستوى اللغوي(التحول الضمائري والزمني) ودلالاتها** كل في موضعه ، فليس للفصل بين البنى التركيبية والإيقاعية أو التخييلية

أي رؤية فلسفية تقلل من شأن بقية البنى الأخرى، سوى النظر إلى جانب واحد، وواحد فقط من أجزاء البينة الكلية، الذي يكون أكثر من غيره أثرا في محصلة البنية الكلية الدلالية للقصيدة، المختارة للدراسة "(بائية أبي تمام في فتح عمورية) ؛ نظراً لأن البنية التركيبية اللغوية هي الأساس في تكوين الشبكة المتراتبة والمنظمة لهذه البنى الجزئية الأخرى.

وكان من أهم الأسباب وراء اختيار هذه البائية لأبي تمام [10] لدراسة بنيتها الدلالية – دراسة نقدية ؛ لأنها فيما أرى – أنموذج للبنية التركيبية القائمة على ثنائيات التشابه والتضاد ، ومراعاة النظائر والأضداد، وتقاطع المجالات الدلالية وتكاملها في الوقت نفسه، وباعتبار أبي تمام رائداً للصنعة اللفظية التي تعني بها الدراسات النقدية الحديثة ليس على مستوى مفهوم البديع عند البلاغيين القدماء، ولكن من وجهة نظر النقد الحديث الذي يعني بالنبي اللغوية، التي يكون اللفظ وتمييزه بسمات بنائية أساساً وجوهريا فيها .

(ا)

إن أول ما نمسك به عند قراءة بنية النص الشعري في مجال الدلالية التركيبية المفردات التي تكون النص الواحد، **ليس بهدف تحليل النص فحسب، بل لوصف البنية ودلالاتها** ، وإن كنت لأطيل الوقوف معها إلا مع الحالة الأولى الجديدة في كل لوحة من لوحات القصيدة لاستجلاء دلالات بعينها،منعا للتكرار؛ بدءاً بتلك الموضوعات التي يمكن أن تصنف المفردات في إطارها، وبذلك يكون النص الواحد، " فمن المفيد تصنيف الكلمات الواردة في النص الأدبي إلى مجموعات على أساس المجالات الدلالية الأساسية والفرعية، والانطلاق من هذا التصنيف إلى بحث تكامل هذه المجموعات لإحداث الأثر المنشود في النص الأدبي"[11].

فينانسبر أغوار النص لنتأمل بنيته النص من خلال السمات الدلالية للمفردات في مقدمة القصيدة المتضمنة لوحة التنجيم حيث يتكامل مجالاالحرب والعلم الكاذب (التنجيم) رغم ثنائيتها الضدية إذ يقول :

1– السَّيفُ أَصْدَقُ أَنْباءَ مِنَ الـــــكُتُبِ	**فِي حَدِهِّ الحَدُ بَيْنَ الجِدِّ والـــــلَّعِبِ**
2– بِيضُ الصَّفَائِح لاَ سُودُ الصَّحَائِف فِي	**مُتونِهِنَّ جَلاءُ الشَّكِ والرِّيـَــــبِ**
3– والعِلمُ فِي شُهُبِ الأَرْمَاحِ لامِـــعَةً	**بَيْنَ الخَمِيسَيْنِ لاَ فِي السَّبعَةِ الشُّهُبِ**
4– أَيْنَ الرِّوايَةُ أَمْ أَيْنَ النُّجُومُ ؟ وَمَـــا	**صَاغُوهُ مِنْ زُخْرُفٍ فِيها ومِن كَـذِبِ**
5– تَخَرُّصَاً و أحاديثاً مُــلَـفَّـــقَةً	**لَيْستْ بِنَبعٍ إِذَا عُدَّتْ ولا غَــــرَبِ**
6– عَجَائباً زَعمُوا الأيامَ مُجْفَلَــــــةً	**عنهنَّ فِي صَفَرِ الأصْفَارِ أو رَجَـبِ**
7– وخَوَّفُوا الناسَ مِنْ دَهْيَاءَ مُظْـــلَمةٍ	**إذا بدَا الكوكبُ الغربيُّ ذو الــــذَّنَبِ**
8– وصيَّروا الأبْرُجَ ا لعليا مـــــرَتَّبَةً	**ما كان مُنْقلِبا أو غيرَ مُنْقَلِــــــبِ**
9– يقْضُون بالأمْرِ عَنْـــها وهي غَافلةٌ	**مَا دارَ في فَلَكٍ منها وفي قُطُـــــبِ**
10– لو بَيَّنَتْ قطُّ أمْراً قبلَ مَوْقِــــعِهُ	**لم تُخْفِ مَا حَلَّ بالأَوْثَانِ والصُّـــلَبِ**

تشكل المقطوعة من ثنائية (الحرب التنجيم) وتضم كل منهما مجموعة مفردات هي دوال لكل منهما، فتضم

المجموعة الدلالية لمجال الحرب المفردات الآتية :

السيف – حده – بيض – متوهن – شهب الأرماح ،ولا يقتصر المجال الدلالي للحرب على السيف ، فهو يضم مجالاً جزئياً خاصاً بما يحدثه في الحرب وما ينجم عنه من خسائر في قوله : ما حل بالأوثان والصلب وهي الدوال لمدلول الحرب كما تضم المجموعة الدلالية الثانية مفردات العلم الكاذب (التنجيم) وهي:الكتب – الصحائف – السبعة الشهب – الرواية – النجوم – تخرصا – احاديث ملفقة – الكوكب – الأبرج – فلك ، كما يضم هذا المجال مجالا جزئيا خاصاً بما ينجم عن التنجيم ، يتضح في قوله : سود الصحائف – خوفوا – دهياء مظلمة – الأحاديث الملفقة – يقضون عنها – لو بينت ، وهذه دوال لمدلول العلم الكاذب (التنجيم). هذا على مستوى مفردات الثنائية أما على مستوى التكامل رغم التقاطع بينهما فيتضح من نواح عدة هي :

الأولى : في كون المجموعة الدلالية لمجال الحرب أداة فعل والمجموعة الدلالية للتنجيم كلها أداة قول ، والفعل أقوى من القول وأصدق ولاسيما إذا كان القول يصدر عن غافل في قوله :

9– يقضون بالأمرِ عنها وهي غافلةٌ ما دارَ في فلكٍ منها وفي قُطُبِ

الثانية : عدد مفردات المجال الدلالي الأول للحرب خمس مفردات، بينما عدد مفردات المجال الدلالي الثاني ضعفها (قلة ، كثرة) وكأنها ثنائية أخرى وهذا في حد ذاته صراع بين الحق (السيف) والباطل (التنجيم) لينتصر الحق مع قلته، وهو ما كان، يصدق على هذا في قلة العدد قول الله عز وجل : " فإن يكن منكم مائة صابرة يغلبوا مائتين وإن يكن منكم ألف يغلبوا ألفين بإذن الله والله مع الصابرين " سورة الأنفال الآية 66

الثالثة : يتضح جلاء التكامل بين المجالين الدلاليين المذكورين في أن الثورة والحرب / النصر مبعثهما قول المنجمين في قول أبي تمام في الأبيات " 6، 7 ، 8 " وبالتالي يكون قول المنجمين الباعث على النصر نتيجة طبيعية للمجال الدلالي الثاني ، إْذ اعترض المعتصم على قول المنجمين في تأخير الحرب وفتح عمورية، فهما بذلك في خط أفقي واحد متكاملان رغم البنية القائمة على الثنائية الضدية (الحرب والتنجيم).

كما أن هذا التقابل بين المجموعتين الدلاليتين يمثل لونا من ألوان القيم الدلالية الإيجابية في السيف وحده الذي يفصل بين الجد والهزل، وهي تنسب لجيش المعتصم، والقيم الدلالية السلبية المتمثلة في المفردات الدالة على العلم الكاذب منسوبة إلى المنجمين، وهذا التوزيع في حد ذاته قائم على ثنائية ذهنية (الحق والباطل)، وثنائية لغوية تمثلت في المفردات الآتية :

الجد واللعب ، بيض وسود ، شهب الأرماح والسبعة الشهب ، منقلباً وغير منقلب، وهذا التوزيع الثنائي ذو أهمية في فهم النص وتحليله؛ إذ يكشف عن حداثية فكره (فيضرب على أوتار التمرد التقليدي في البناء النصي)، فضلا عن كون هذا التوزيع يمثل رصدا للبنية التركيبية ودلالته من حيث التقابل والتكامل الذي تجليه هذه الثنائيات. يرى بعض النقاد في ذلك أن:" لغة الفاعلية الشعرية عند أبي تمام، وديناميكيتها تستسقي من تصور للوجود على أنه شبكة من علاقات التشابه والتضاد، وأن تمييز الفاعلية الشعرية لديه لا تؤكد التشابه المطلق، وتعمل من خلاله على تنمية البنية الشعرية، بل تؤكد التضاد أيضاً، ثم أنها لا تنمي خيوط التشابه في عزله من خيوط التضاد، بل أنها تطرح التشابه والتضاد ببنية واحدة، وتعمل من خلال شبكة العلاقات التي يؤسسها تصادم التشابه بالتضاد وتفاعله معه، وهذه الجدلية العميقة في تصوير أبي تمام للوجود ، هي عنوان حداثيته وسر تمييزه"[12] وكذا ثنائية التشكيل كمنهج ذهني عند أبي تمام تطمح

إلى دلالات تنتج من مراعاة النظائر والأضداد والتقاطع الدلالي، بدلاً من الوقوف على حدود الدلالات، يؤكد ذلك الدكتور عبد الكريم اليافي بقوله: " تسجل معالم الصنعة عند أبي تمام انطلاقا من شدة حرصه على ألا تتوقف الكلمات عند حدود دلالتها ومعانيها بالضبط، بل راحت تطمح إلى شيء آخر ينبعث من مراعاة النظائر والأضداد بدقة ولطف واستمرار، بل من تقاطع هذه الدلالات تقاطعاً عنيفاً متضاداً في كثير من الأحيان"[(13)] .

ونلحظ في مقدمة أبي تمام السالفة تحولاً ظاهراً من حيث الخروج على القديم بالإضافة، إلى التحولات الصيغية والضمائرية التي سنقف معها في مستقبل هذه الدراسة ـــ في جميع لوحات القصيدة ـــ وإن ظلت بنيتها وصدارتها للقصيدة واردة على النسق القديم كارتباط تراثي بممارسات واقع العصر، ***يعد رصداً لبنية القصيدة*** فقد ربط بينها وبين موضوع القصيدة بكل دقة، رغم انه استكملها (المقدمة) بعد الحكمة بلوحة المنجمين، وكأنها ثنائية ذهنية تمثلت في الحكمة وممارسات عصره الثقافية (القول والفعل)، الأمر الذي يكشف عن تداخل الفكر ومصادر الثقافة عنده منذ البداية.

ومن المقدمة إلى اللوحة الثانية (الفخر بيوم عمورية) من 11 / 25 ، حيث يجتمع فيها مجالان دلاليان يتقاطعان ويتكاملان في الوقت نفسه لإحداث الأثر المطلوب على مستوى بنية النص ووحدته ، ألا وهما المفردات التي تضم الحركة والقوة والأخرى التي تمثل الموت والشكل والدمار . إذْ يقول :

11- فَتْحُ الفتوحِ تَعالى أَنْ يُحِيطَ بهِ — نَظْمٌ مِنَ الشّعرِ أَو نَثْرٌ مِنَ الخُطَبِ

12- فَتْحٌ تَفَتَّحُ أبوابُ السماءِ لَه — وتَبْرُزُ الأَرْضُ في أَثْوابها القُشَبِ

13- يا يومَ وقعةِ عَمُوريَّةَ انْصَـــرَفَتْ — مِنْكَ المُنى حُفَّلاً مَعْسُولَةَ الحَلَبِ

14-أَبْقَيتَ جَدَّ بَني الإِسْلامِ في صَعَـــدٍ — والمشركِين ودَارُ الشرْكِ في صَبَبِ

15- أمٌّ لَهم لَوْ رَجَوْا أنْ تُفْتَدي جَعَلُوا — فَدَاءَها كلُّ أُمٍّ منـــهم وَأَبِ

16- وَبَرْزَةُ الوجهِ قَدْ أَعْيتْ رياضَتُها — كِسرى وصدَّت صُدُوداً عنْ أبي كَرِبِ

17- بِكْرٌ فما افْترَعَتْها كفُ حَادثةٍ — ولا ترقَّت إليها هِمَّـــةُ النُّوَبِ

18- مِـــنْ عهـــدِ إِســـكندرَ أو قبـــل ذلـــك قدْ — شابتْ نَواصِي الليالي وهي لم تَشِبِ

19- حتى إذا مَخَّضَ اللهُ السنينَ لها — مَخْضَ البخيلةِ كانت زبْدَةَ الحِقَبِ

20- أتتْهم الكرْبةُ السوداءُ سادرةً — منها وكان اسْمُها فرَّاجَةَ الكُرَبِ

21- جرى لها الفأْلُ بَرْحاً يومَ أنْقَرةٍ — إذْ غُودِرْتَ وَحْشَةَ الساحاتِ والرِّحْبِ

22-لَمَّا رأَتْ أُخْتَها بالأمسِ قد خَرِبَت — كان الخرابُ لَهَا أَعْدَى من الجَرَبِ

23- كم بيْن حِيطانِها من فارسٍ بطلٍ — قَانِي الذوائبِ من آني دمٍ سَرِبِ

24- بسنّةِ السيفِ والخطِّي من دمهِ — لا سنةِ الدينِ والإسلامِ مُخْتضِبِ

25- لقد تركتَ أميرَ المؤمنين بها — للنار يوماً ذليلَ الصَّخْرِ والخشبِ

ومن ظاهرة التقابل الدلالى التي أوضحنها في اللوحة الأولى وامتدادا لهذا المنهج، نرصد سمتا آخر لبنية النص، وهو تقاطع المجالات الدلالية في لوحة (وصف عمورية)، حيث تتقاطع المجالات الدلالية الإيجابية مع المجالات الدلالية السلبية،

لتتكامل في إحداث الأثر المطلوب، ففي البيت 26 يقول :

26–غادرْتَ فيها بَهيمَ الليلِ وهو ضُحىً   يَشُلُّهُ وسْطَهَا صُــبْحٌ من اللَّهَبِ

فثائية الليل والصبح ، تحمل مجالين دلاليين هما الهزيمة والانتصار، وتتضمن هذه الثنائية مجالات دلالية إيجابية أكثر من المجالات الدلالية السلبية، فالضحى والصبح، وما بهما من مظاهر القوة والانتصار مجالات دلالية إيجابية، يمكن أن نعدها ظلال اللفظ، بينما المجال الدلالي السلبي الذي لا يمثله إلا عنصر واحد هو الليل، ومع ذلك يتقاطع المجالان لإحداث الأثر المطلوب، فلم ينجل الأثر الإيجابي لمظاهر النصر، إلا بحدوث الأثر السلبي وهو الليل مسبقاً وكأن الليل إصباح لتوقده، وتؤكد الأبيات الآتية تلك الثنائية الضدية :

27– حتَّى كأنَّ جلابيبَ الدُّجى رَغِبَتْ   عنْ لونِها و كَأَنَّ الشمسَ لم تَغِبِ

28– ضوءٌ من النارِ والظلماءُ عاكفةٌ   وظلمةٌ من دُخانٍ في ضُحىً شَحِبِ

29– فالشمسُ طالعةٌ من ذَا وقد أَفَلَتْ   والشمسُ واجبةٌ من ذا ولم تَجبِ

30– تصرَّحَ الدهرُ تصريحَ الغَمَامِ لها   عن يومِ هيجاءَ منها   طاهرٍ جُنُبِ

31– لم تطلعِ الشمسُ فيه يوم ذَاك على   بانٍ بأهلٍ ولم تغربْ   على عَزَبِ

وتتكامل الصورة بثنائية المجال الدلالي للمفردات عندما يتقدم المجال الدلالي للهزيمة المجال الدلالي للنصر، " فـــ" رغبت عن لونها، الظلماء، عاكفة، قد أفلت، الشمس واجبة من ذا، لم تطلع الشمس على بان بأهل ،دوال الهزيمة على مستوى تركيب الجملة،أما على مستوى المفردات :الظلمة، شحب ، أفلت ، الليل ، جنب ، يقابل دوال الهزيمة، وهي مجالات دلالية سلبية ،أما على مستوى المجالات الدلالية الإيجابية فنجدها في قوله :

حتى كأن جلابيب الضحى رغبت عن لونها – أو كأن الشمس لم تغب – ضوء من النار – شحب – الشمس طالعة من ذا – لم تجب – تصريح الغمام – لم تغرب على عزب – وهذه دوال النصر، وهذا التقدم يوحي بان فتح عمورية جاء بعد هزائم عاني منها العرب والمسلمون، فالهزائم هي معلمة الانتصار، وهي مجال تكامل المجالات الدلالية – رغم تقاطعها – يكون المجال الدلالي السلبي أوقع اثراً على نفسه من المجال الدلالي الإيجابي؛ إذا استطاع أبو تمام أن يقلب مدلولات المفردات قائلاً :

32– ما ربعُ ميةَ معموراً يُطيفُ به   غَيلانُ أَبْهَى رُبي من ربْعِهَا الخَربِ

33– ولا الخدودُ وإنْ أَدمَين من خجلٍ   أشْهى إلى ناظرٍ من خَدِّها   التَّربِ

34– سَمَاجَةٌ غَنيتْ منَّا العيونُ بها   عن كلِ حُسْنٍ بَدا   أو مَنْظرٍ عَجبِ

35– وحُسْنُ منقلبٍ تبدو   عواقبُه   جاءت بشاشتُه عن سوءِ   مُنقَلبِ

36– لو يعلمُ الكفرُ كم مِن أَعْصُرٍ كَمَنَتْ   له العواقبُ بين السُّمْرِ و القُضُبِ

حيث تتحول المجالات الدلالية الإيجابية إلى سلب بالنفي وهي :

معموراً – الخدود – أدمين – حسن – بشاشة ، مسبوقاً بالنفي ، في وضع مفاضلة بأفضل التفضيل (أبهى – أشهى) من المجال الدلالي السلبي وهو " الخرب – الترب – سوء منقلب " وقد أصبح بذلك كل سلب على الأعداء إيجابا له، وهذا محور التكامل بين الإيجاب والسلب (النصر والهزيمة)، وبذلك كانت هزيمة الأعداء إيجاباً له ، فغدت امتدادا لتعم المنية الكفر في كل زمان ومكان، معتمداً في ذلك على ظاهرة الانزياح حيث حذف جواب الشرط ؛ ليعظم

هول الهزيمة.

وفي اللوحة الرابعة (مدح المعتصم) حيث تقف على المجالات الدلالية للمفردات إذ يقول :

37- تدبيرُ مُعْتصمٍ باللهِ مُنْتَقِمٌ لله مُرْتَقِبٍ في اللهِ مرُتَغب

38- ومطعمُ النَّصْرِ لم تَكْهَمْ أسنَّتُه يوماً ولا حُجِبَت عن روح مُحْتَجب

39- لم يَغزُ جيشاً ولم يَنْهَدْ إلى بلدٍ إلا تقدَّمَهُ جيشٌ من الرُّعبِ

40- لو لم يقدْ جَحْفلاً يومَ الوغى لغدا مِن نفسه وحْدَهَا في جَحْفَلٍ لَجِبِ

41- رَمى بكَ اللهُ بُرْجَيْها فَهَدَّمَهَا وَلَو رَمَى بكَ غَيرُ اللهِ لَمْ يُصبِ

42- من بَعدِ ما أَشَّبُوها واثقين بها واللهُ مفتاحُ بابِ المَعْقِلِ الأَشِبِ

43- وقال ذو أمرهم لا مَرْتَعٌ أُمَــمٌ للسّارحين وليس الوِرْدُ من كَثَبِ

44- أَمَانياً سلبتُهم نُجْحَ هاجِسا ظُبَى السّيوفِ وأطرافُ القَنَا السُّلَبِ

45- إنَّ الحمامَيْن من بيضٍ ومِن سُمُرٍ دَلْوَا الحياتيْن من مَاءٍ ومِن عُشُبِ

46- لبيتَ صَوتاً زَبَطْرِياً هَرَقْتَ لَهُ كأسَ الكرى ورضَابَ الخُرَّدِ العُرُبِ

47- عدَاك حَرُّ الثّغورِ المسْتَضامةِ عن بَرْدِ الثُّغُورِ وعنْ سَلْسَالِها الحَصِبِ

48- أَجَبْتَهُ مُعْلِناً بالسَّيفِ مُنَصلِتاً ولو أَجَبْتَ بغيرِ السيفِ لَمْ تُجَبِ

49- حتَّى تركْتَ عَمودَ الشّرْكِ مُنْقَعِراً ولم تعِّرجْ على الأَوتادِ والطُّنَبِ

وإذا كانت الثنائيات السابقة هذه على مستوى التقابل الدلالي لمدلول القوة ومدلول الضعف، فإن ثنائية المفردات في بناء النص من الناحية الدلالية في الوقت ذاته سمة له، هي :(منتقم ومرتهب ، لا حجبت ومحتجب ، لم يقد جحفلا وفي جحفل لجب، ورمى بك الله ورمى بك غير الله، فهدمها ولم تصب، بيض وسمر ، يغز وينهد ، حر وبرد ، وأجبت ولم تجب ، بالسيف وبغير السيف) وغيره فيما مضى، وسيأتي كثير على هذا المنوال لتشكل هذا المغزى الدلالي في بناء القصيدة، فالمغزى من الناحية الدلالية يقوم على الإيجاب والسلب، فمنتقم إيجاب للممدوح ومرتهب سلب له من خالقه عز وجل ومثله ، لا حجبت إيجاب للمدوح الذي لا يحجب الرماح عن المقاتلين في سبيل الله، ومحتجب : ممنع ومسلوب الروح بسيوف المعتصم، وفي (لم يقد جحفلاً) سلب ، إذا لم يقد الجيش والإيجاب في (في جحفل لجب) ففي نفس الممدوح قوة ومهابة في حد ذاتها، أو في "رمى بك الله" ، إيجاب للممدوح إذ فيها معنى قوله تعالى :" فلم تقتلوهم ولكن الله قتلهم وما رميت إذ رميت ولكن الله رمى وليبلي المؤمنين منه بلاء حسنا إن الله سميع عليم " الآية 17 من سورة الأنفال .

وكانت نتيجة هذه الرمية سريعة لدلالة اقتران الفعل بالفاء "فهدمها"، والسلب في قوله: " لو رمى بك غير الله " ولكنه السلب المشروط بـــ(لو)، فأصبح السلب مدحاً لأنه لم يحدث أن رمى به غير الله، ففي الإيجاب هدم وفي السلب (لم تصب المدح) وكأنها ثنائيات أخرى تسير في خط أفقي واحد تجاه إحداث الأثر المطلوب، وهو إعلاء المعتصم ومدحه، وهي العلامة الأساسية للقصيدة .

وينتقل أبو تمام إلى علامة جزئية هي حكاية توفلس (قيصر الروم) في الحرب، محولا القصيدة إلى ملحمة، أو قل إن شئت ما يشبهها حيث الأبطال والحروب والتاريخ قائلاً :

50- لمّا رأى الحرْبَ رَأْي العَيْنِ تُوفَلِس والحربُ مُشْتَقَّةُ المَعْنَى من الحَرَبِ
51- غَدا يُصَرِّفُ بالأموالِ جِرْيَتِهَا فَعَزَّهُ البحرُ ذُو التَّيارِ والحَدَبِ
52- هيهاتَ! زُعْزِعَتِ الأرضُ الوَقُورُ به عن غَزْوِ مُحتَسبٍ لا غَزْوِ مُكْتَسِبِ
53- لم يُنْفِقِ الذَّهبَ المرْبِي بِكثْرته على الحَصَى و به فَقْرٌ إلى الذَّهَبِ
54-إِنَّ الأسودَ أُسُودَ الغابِ هِمَّتُها يوم الكريهةِ في المسلوب لا السَّلبِ
55- وَلَّى وقد أَلجَمَ الخَطِّيُّ مَنْطِقَهُ بسكْتَةٍ تَحْتَها الأحشاءُ في صَخَبِ
56-أَحْذَى قرابينَه صَرْفَ الرَّدَى ومضى يَحْتَثُّ أَنْجَى مطاياهُ من الهَرَبِ
57- موكِّلاً بِيَفَاعِ الأرضِ يشرفهُ من خِفَّةِ الخوف لا من خِفَّةِ الطَّربِ
58- إنْ يَعْدُ من حَرِّهَا عَدْوَ الظَّليمِ فقد أَوسَعْتَ حاجمها من كثرةِ الحطب
59- تسعون أَلفاً كآسَادِ الشَّرَى نَضِجَت أَعْمَارُهُم قَبْلَ نُضْجِ التِّينِ والعنبِ ."

فالمغزى الدلالي للمفردات قائم في الثنائيات السابقة على السلب و الإيجاب ،والإيجاب والسلب، نظراً لارتباط المقطوعة برسم صورة توفلس (قيصر الروم) ويتضح ذلك في: " يصرف سلب حيث دفع الأموال وسيلة لدفع الهزيمة، وعزه إيجاب حيث الغلبة والقهر ورفض الرشوة، يحسب للمعتصم، ومثله في(غزو محتسب إيجاب حيث طلب الأجر والمحاربة في سبيل الله أفضل الجهاد مقابل سلب في غزو مكتسب)، كما يبتغيه توفلس، فتشان بين من يريد الدنيا وعرضها وبين من يبتغي بغزوه وجه الله عز وجل، والإيجاب في الذهب المربي إذا إن الذهب الزائد لم ينفق في مقابل ذهب الروم مثل ما مكان يفعل الرومان، يدفعون الرشوة للحصول على المنافع، مقابل السلب في "وبه فقر إلى الذهب : حيث طلب ذهب الروم، وتكامل الدلالة هنا يتأتى من نفي النفي، فنفي الفقر عن المعتصم إثبات لغناه، وحذف ما، بعد الواو يؤكد ما قبله (الذهب المربى) بكثرته على الحصى، فيما يسمى بظاهرة الانزياح الأسلوبية التي (تحطم الأطر التقليدية للبناء اللغوي) وفيه إيجاب في المسلوب والمقصود سلب أرواح الأعداء التي هي همة أبطال المعتصم، مقابل سلب نجده في (السلب وهو سلب المال وليس هو الغاية)، كما كانت هي غاية جيوش توفلس، وسلب في (خفة الخوف)، حيث الرعب المسبب في (خفة الهرب)، مقابل إيجاب (خفة الطرب)، التي هي نشوة الانتصار، كحال جيش المعتصم، وننفى خفة الطرب عن قيصر الروم تؤكد تكامل الدلالة لثنائية حالين "خفة الخوف وخفة الطرب" وتمتد اللوحة قبل الأخيرة امتدادا على الجانب الآخر لتعدد مكاسب فتح عمورية إذ يقول :

60- يا ربّ حَوْباءَ لَمَّا اجْتُثَّ دابرُهم طابتْ ولو ضُمِّخَتْ بالمسك لم تَطِبِ
61- ومُغْضَبٍ رجعتْ بيضُ السيوفِ به حيَّ الرِّضا من رَدَاهُمْ مَيِّت الغَضَبِ
62- والحربُ قائمةٌ في مأْزقٍ لَجِجٍ تَجْثُوا القيامُ به صُفْراً على الرُّكَبِ
63- كمْ نيلَ تحتَ سَناها من سَنَا قمرٍ وتحت عارضِهَا من عارض شَنِبِ
64- كم كان في قطْع أسبابِ الرِّقاب بها إلى المخَدَّرَةِ العذراءِ من سَبَبِ
65- كمْ أحرزَتْ قُضُبُ الهنديِّ مُصْلَتَةً تهتز من قُضُبٍ تهتزُّ في كُثُبِ
66- بيضٌ إذا انْتُضِيَتْ من حُجْبِهَا رَجَعَتْ أَحَقُّ بالبيضِ أَتْرَاباً من الحُجُبِ

ونلحظ زيادة مفردات المجال الدلالي للقوة كلما اقتربت القصيدة من نهايتها؛ فلا داعي لتعدادها منعا للتكرار؛ ليتناسب ذلك مع العلامة الأساسية للقصيدة وهي المدح القائم على الفخر، بفتح عمورية مضمنا فخر المسلمين بهذا

الفتح، وهذه سمة بنائية لها دلالتها عللت لها منذ قليل .

العلامة الجزئية الأخيرة وهي (مدح وفخر) إذ يقول :

67 –خليفةَ الله جازى اللهُ سَعْيَكَ عن جُرْثومةِ الِّدين والإسلامِ والحَسَبِ

68 – بَصُرْتَ بالرَّاحةِ الكُبْرى فلمْ تَرها تُنَالُ إلَّا على جِسْرٍ منَ التَّعبِ

69 –إنْ كان بين صُروفِ الدَّهرِ من رَحِمٍ موصولةٍ أو ذِمامٍ غيرِ مُنْقَضِبِ

70– فبين أيَّامِك اللَّاتي نُصِرْتَ بها وبين أيَّامِ بدْرٍ أَقْربُ النَّسَبِ

71 – أَبْقَتْ بَني الأَصْفَر المْراضِ كماسْمهم صُفْرَ الوجُوهِ وجَلَّتْ أَوْجَهَ العَربِ

وتتسم هذه العلامة بسمة بنائية قامت على: مدحين وعهدين ونصرين وحالين، وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه من قبل وهو أن ذهنية أبي تمام لا تقوم إلا على الثنائيات القائمة على المقابلات، سواء أكانت مقابلات فكرية أم مقابلات لفظية، ونقف عند السمات البنائية التي ذكرتها حيث إنها المحور الرئيس موضوع البحث.

السمة البنائية: وهي :**المدحان** ، مدح المعتصم مدحاً أوليا عندما ناداه "بخليفة الله" فجعله في ذلك أمثال الخلفاء الراشدين : أبو بكر وعمر وعثمان وعلي، ومدحاً ثانياً :عندما مدحه بانتصاره داعيا له أن يجزيه المولى عز وجل عن الإسلام والدين والشرف خير الجزاء، وهذان المدحان ولا شك ينميان المجال الدلالي لمفردات القوة على المستوى الدلالي،

أما **العهدان** : فهما أيامه التي انتصر فيها وأيام انتصارات المسلمين في بدر، فالصلة بينهما صلة رحم، وهذان العهدان هما مجالان دلاليان للقوة .

وأما **النصران** : فهما نصره على الروم ، والآخر نصر الرسول صلى الله عليه وسلم في بدر،

وأما **الحالان:** فهما حالة الهزيمة وحالة النصر ، حالة الروم وحالة العرب والمسلمين، حتى ختم القصيدة بمفردات المجال الدلالي للقوة بقوله:(وجلت أوجه العرب).

وهكذا وجدنا التقابل الثنائي يطلق سراح المعنى من الصلات المرتبطة بالنقيض، وسارت في اتجاه تكاملي واحد رغم التقاطع، وهذه سمة البنية اللغوية الشعرية فـــ"اللغة الشعرية تحطم البنية القائمة على التكامل والتي تعمل داخلها الدلالة اللغوية ، إنها تطلق سراح المعنى من الصلات الداخلية التي تربطه بنقيضه ، وهي الصلات التي يتشكل منها مستوى اللغة " (16)

[2]

قام بناء مقدمة القصيدة (المختارة للدراسة) على أسس تراثية، مع محاولة الربط الدقيق بين مقدمة القصيدة وموضوعها ، استجابة لتكوين أبي تمام العقلي ، واتساقا مع ثقافته الجديدة بالنسبة لعصره ، محتفظا بطابع الولاء والصدود عن القديم من خلال الطابع الجديد ، فجاءت المقدمة التي تشغل مساحة عشرة أبيات من الأول حتى العاشر ، مقدما لها بحديث حكمي يستكمله بلوحة التنجيم ، وهنا يتجلى الربط الدقيق بين المقدمة وموضوع القصيدة .والذي يهمنا هو حقيقة البنية الدلالية أو دلالة البنية للنص الشعري ممثلاً في مفتتح هذه البائية عبر اللوحة الفنية في فتح عمورية لأبي تمام (أنموذجاً) ، فالبناء الصيغي لها على لمستوى اللغوي له (يعد رصداً للبنية في القصيدة) حيث قام على أسلوبين

، الأساس فيهما الأسلوب الخبري ، حيث التقرير الذي يرتبط بضرورات باطنية للعمل الأدبي ، فما يتصارع داخل الشاعر من مفردات ذات مجال دلالي محدد ، هي التي توجه الأسلوب الأساس لعمله الأدبي ، فهذه حالة نشوة الانتصار التي جعلت من الصيغة الخبرية البادئة لتقرير الحالة الراهنة ، والامتداد فيها يعكس ضرورة باطنية هي في الأساس الذهنية القائمة على الثنائية – كما سبق أن أسلفنا – تجعل الأسلوب الخبري في مطلع المقدمة في ثلاثة أبيات ، يقابله ثلاثة أساليب إنشائية (استفهامية) في بيت واحد من البيت الرابع ودلالة ذلك تكمن في تحقيق التوازن الثنائي بين الصيغ الأسلوبية من ناحية ، ومن ناحية أخرى ليفصل بعد إجمال ، لذا نجدة أطال الوقوف معها في استرسال إخباري ،معللا سخريته في أسلوب إنشائي من المنجمين ،مستخدما المفردات الدالة على ذلك في قوله :" تخرصاً – أحاديث ملفقة – ليست بنبع – عجائبا – زعموا – مجفلة – خوفوا – دهياء – منقلبا – غير منقلب – يقضون – غافلة – لو بينت – لم تخف – ما حل بالأوثان – الصلب "، وهذا يؤكد عمق سخريته من المنجمين الذين أكدوا عدم فتح عمورية قبل نضج التين والعنب .

أضف إلى رصد تحول الصيغ أو الخروج عن اللغة المألوفة فيما يتعلق بكيفية تقديم القصيدة وعرضها ، **ومنها تنوع ضمائر الأداء الشعري على نحو ما نجد في المقدمة ؛ لبيان بنية القصيدة،** أيضا، حيث التنوع في ضمير الغائب (هو) ، في البيت الأول نجدة يعود على السيف ، ثم يتحول إلى (هي) الكتب ، ثم إلى (هو) السيف ، ويتحول الضمير في البيت الثاني ، ولكنه تحول مع إيقاف التنفيذ ، حيث جعل (هو) تعود على هي (السيف / السيوف) ، ومنها إلى هي (الصحائف) ثم إلى هي (متوهن) ، ثم يعود إلى النسق الأول في البيت الثالث هو " للعلم" ، ثم إلى هي " السبعة الشهب" ، ثم يتعدد مدلول "هي " في الأبيات " 4 ،5 ، 6 " ، فيكون: للرواية – للنجوم – للكتب – للأحاديث – للعجائب " وينمو الضمير المفرد الغائب "هي" فيتحول إلى "هم" الذي يعود على أسباب "هي" في الأبيات : 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، فنجد زعموا – خوفوا – صيروا – يقضون " ، ثم يعود الى (هي) : " بينت ، لم تخف " .

وتكمن دلالة هذا التحول بالضمير الغائب الذي عاد على متعدد في جوانب عدة :

الأول : في كون الإحداث موضوع القصيدة ماضية لا يصلح لها إلا ضمير الغائب،

أما **الثاني** : فكونه عائداً على المنجمين والكواكب أكثر مما عاد على السيف ، على الرغم من أنه كان (أصدق أنباء من الكتب) . ويرجع هذا الأمر إلى ارتباط هذا التحول بضرورات باطنية في ذات أبي تمام ، وهي انشغاله باستجلاء حقيقة كذب المنجمين ، التي كان المعتصم موفقا حينما ضرب بها عرض الحائط، و لم ينتظر زمن نضج التين والعنب ، وفتح عمورية

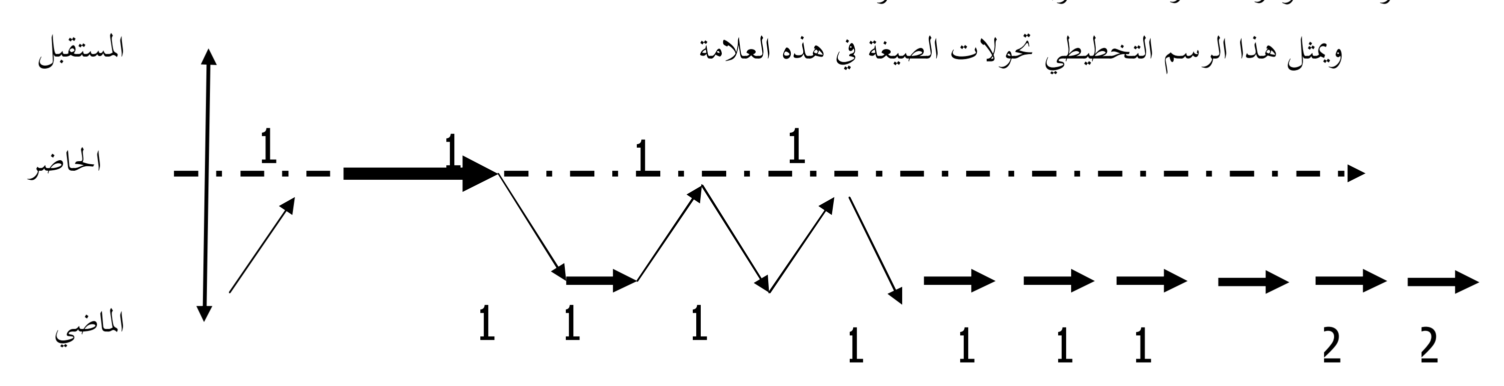
أما **الثالث** : فإنه جعل هذا التحول إلى (هي) ، ليحط من قيمة ما تعود إليه وتتجلى قوة المعتصم ، فيكون مدخلا للفخر بفتح عمورية ، فكأنه بذلك وثق عرى الاتصال بين المقدمة التراثية وبين موضوع القصيدة ، أو بين لوحاتها أو علاماتها الجزئية ، وعلل في الوقت نفسه لسخريته واستهزائه التي حملها الاستفهام المتعدد في البيت الرابع ، أضف إلى أنية الخطاب التي سيطرت على المقدمة إذ استخدم الجمل الاسمية والاستفهامية التي أطرت الأحداث الماضية في الحال والمستقبل ، فقد جعل أقوال المنجمين – وهي خاتمة المقدمة – في كل الأزمنة افتراء بقوله :

9 – يقضون بالأمر عنها وهي غافلـــــة   ما دار في فلك منها وفي قـــــــطب

10 – لو بيـــــــنت قط أمرا قبل موقعه لم تخف ما حل بالأوثان والصلب

ومع العلامة الجزئية الثانية : الفخر بيوم عمورية ، لنتأمل تحول صيغ الخطاب، ولنقف على مدلولات تحولها ، باعتبارها دلالة بنائية للقصيدة ، فتتحول صيغة الماضي إلى الحاضر في البيت (11) فتح الفتوح تعال أن يحبط به ...، وفي البيت (12) فتح تفتح ... وتبرز، ومن الحاضر في الخطاب (يا يوم وقعة عمورية ...) إلى الماضي (انصرفت) في البيت (13) ، ثم يتحول الخطاب إلى الحاضر في البيت (14) في قولة :"أبقيت" ، ثم من الماضي الى الحاضر ثم الى الماضي في بقية اللوحة:"رجو – جعلوا – أعيت – افترعتها - ترقت – شابت – لم تشب – مخض – كانت – أتتهم – كان – جرى – غودرت – رأت – خربت –كان – تركت".

ويمثل هذا الرسم التخطيطي تحولات الصيغة في هذه العلامة



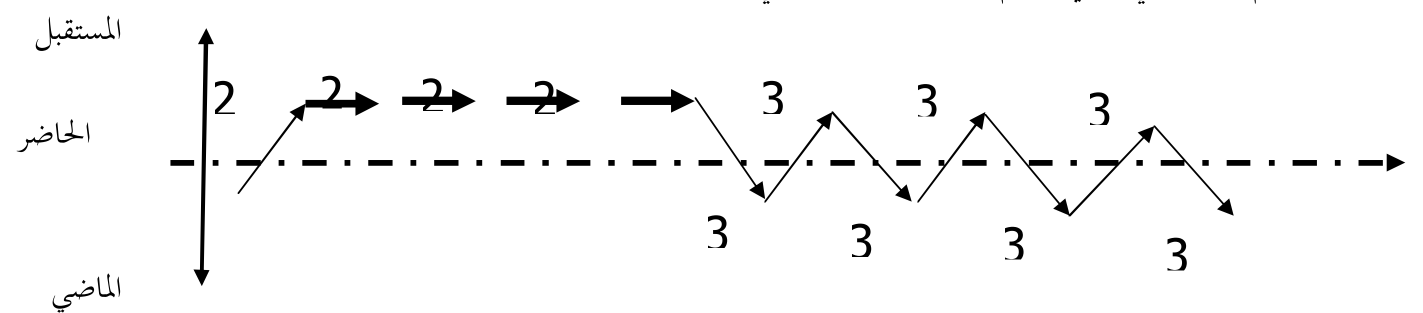
وبعد رصد التحول الصيغي **رصدا لبنية القصيدة على مستوى الأزمنة** لا إلى مستوى الضمائر كما سبق في اللوحة الجزئية الثانية (الفخر بيوم عمورية) نقف لنرصد دلالات هذا التحول أيضا :

بدأت الصيغة من الماضي الى الحاضر في البيت الحادي عشر لتنقل لنا حدثا ماضياً(فتح عمورية) الذي بلغ الفخر به المدى ، فلا تستطيع الكلمات أن تحيط به وصفاً في الماضي أو الحاضر أو المستقبل ثم يعاود الكرة في البيت الثاني عشر، ليجعل من ذكريات هذا الفتح آمالا تضيء المستقبل للعرب والمسلمين ، بقوله فتح تفتح أبواب السماء له وتبرز الأرض في أثوابها القشب ، وهذا التردد الصيغي من الماضي إلى الحاضر، ومن ثم من الحاضر إلى الماضي والعكس – إنما يعكس ما يتلجلج في نفس الشاعر من فرحة غامرة ، أبت أن تستقر في نفسه ، بل كانت مصدر استفزازه لمشاعر الآخرين في الماضي، ولاسيما في الحاضر، كلما قرأت القصيدة - حيث ننتكس فيه صباح مساء، ومن هنا ، يمد أبو تمام يده إلى هذا اليوم مخاطباً إياه بما حمله للعرب والمسلمين في يومه ذاك (الماضي) ،وهذا سر تحوله من الماضي إلى الحاضر في البيت (14)، فلا أرى غير تبيان أثر هذا الفتح العظيم على حاضر المسلمين ومستقبلهم في قوله : أبقيت جد بني الإسلام في صعد ، ثم يعود إلى الماضي ثم للحاضر والعكس في البيت (15) ليصور حالة هزيمة الروم في يوم عمورية وهي مصدر الذل الحالي لهم ولو استطاعوا أن يدفعوه بكل ما يملكون لما تأخروا عن ذلك ، ثم يستمر الخطاب بصيغة الماضي في الأبيات الباقية (16 17 -18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 -24 -25)، ليأخذنا معه في رحلة قصصية سردية يجلى لنا فيها ما يجعل للفخر مصدراً .

أما التحول الصيغي في اللوحة الثالثة (وصف عمورية) في الأبيات من 26 حتى 36 ، فنرصده كما يلي : في البيت 26 من الماضي إلى الحاضر بقوله غادرت ، ثم يستمر الحاضر في الجمل الاسمية التي تؤكد الحضور في الأبيات 27 – 28 – 29 وكذا البيت 30 في قوله تصرح (حضور صيغي آني) ثم يعود الخطاب إلى صيغة الماضي

في البيت 31 في قوله : لم تطلع – لم تغرب – يوم ذاك ، وفي البيت 32 يعود من الماضي إلى الحاضر في قوله : يطيف ثم إلى الماضي في قوله (أدميْن) في البيت 33 ،وكذا البيت 34 في قوله: (غنيت) ثم يتحول الخطاب الصيغي إلى الحاضر في قوله: (تبدو) في البيت 35 ،ثم إلى الماضي في قوله : (جاءت) ، ثم إلى الحاضر في البيت 36 بقوله: (يعلم) ثم إلى الماضي في قوله (كمنت)

الرسم التخطيطي الثاني يرسم صور التحول الصيغي في ***إطار البنية الزمنية للقصيدة*** في هذه الوحدة.



ونقف مع دلالات التحول في اللوحة الثالثة بعدما رصدنا التحول الصيغي فيها ورسمنا تخطيطا له، فبدأت الصيغة من الماضي أيضاً إلى الحاضر لينقل لنا صورة عمورية يوم أن فتحها المعتصم في يومنا الراهن كلما تجددت قراءة النص وكأن صورها عالقة بذهنه يعشها و يعايشها متقدة في ذهنه لا يفارقها و لا تفارقه، والدليل على ذلك هذا الامتداد الذي يستمر معه ستة أبيات ، يتأمل جزئياها، كأنها واقعة في اللحظة الآنية لسردها، يراها بأم عينيه، ولعل إخلاصه لها هو الذي جعله يقف طويلاً أمامها مستحضرها من الماضي إلي الحاضر، وتكون لوحة ماثلة للعيان على مر الزمان، والارتداد إلى صيغة الماضي عن طريق المضارع المنفي بـــ لم، حيث قلب زمن الفعل إلى الماضي في قوله :(لم تطلع و لم تغرب) فانقطاع طلوع الشمس على رجال الروم، بمعنى قتلهم، و لم تغرب على كل عزب من العرب إلا وقد تزوج بسببه رومية، فانقطاع شمس بانقطاع رجال وغروب شمس بغروب عزوبة، وارتداده إلى الحاضر هو استحضار جمال ديار (مي) وقد صارت مضرب الأمثال، ألهجه إليه زواج العرب بسبيات الروم، فلا يضارع بديار الروم الخربة، وتحول الصيغة إلى الماضي لتذكر بجمال الخدود الدامية من الخجل، فلا تضارع عمورية ليلة سقوطها جمالاً (شفاء لما في الصدور)، واستغراقه في هذه الفاصلة جعلته يستمر في استعمال صيغة الماضي في الفعلين غنيت وبدا ؛ ليعلم كل حسن بدا له، أغناه عنه منظر عمورية، وتحوله من الماضي إلى الحاضر في البيت (35) يدلل على أن كل ما أصاب الروم من سوء، إنما هو لصالح العرب حاضراً ومستقبلاً، ربط الانتقال إلى اللوحة الرابعة ربطا مسببا ، فتوثقت عرى الاتصال بين جزئيات القصيدة من خلال التحول الصيغي الذي نتابع رصده ، والمتأمل في الرسم التخطيطي الذي رسمناه للتحول الصيغي في اللوحتين السابقتين يجد أنهما خير شاهد لحالة التوتر التي عاناها أبو تمام في اللوحة الأولى ، وهي تناسب أسباب الفخر على عكس الثانية، التي بدأت مستقرة لتناسب حالة الوصف استحضارا من الماضي إلى الحاضر ، ثم بعد ذلك بدأ التردد بين الماضي والحاضر والعكس، ليمهد في اللوحة القادمة مستجمعا قواه من الأحداث ليعدد مصادر مدح المعتصم .

وإلى اللوحة الرابعة التي أشرنا إليها آنفا في الأبيات من 37 حتى 39 لنرصد التحول الصيغي فيها، فنلحظ أن صيغ هذه الوحدة كلها تسير في خط أفقي إلى الوراء نظراً لانشغال أبي تمام باستجلاء شخصية المعتصم في الحرب، ولكن التحول الذي يسجل هنا هو التحول الضمائري : فضمير الغائب هو الذي افتتح هذه الوحدة في البيت 37 ، فـــ (هو

) :" معتصم بالله – منتقم لله – مرتقب في الله – مرتهب " وكذا في الأبيات 38 – 39 – 40 "مطعم النصل لم يغز – لم ينهد – تقدمه – لم يفد " ثم يتحول ضمير الغائب (هو) إلى ضمير الخطاب في البيت 41 فقال:" رمى بك الله – رمى بغيرك "، فمدلول هذا التحول في استخدام الضمير يؤكد اعتقاد الشاعر القبلي في قوة المعتصم ، حيث جعل من كل ما سبق قوة رمى الله بها واستخدام ضمير الخطاب يجعل أيضاً من هذه القوة حاضرة لتزيد الأثر في قلوب الأعداء ،ولذا يأخذنا بعيد عن المعتصم ، أقصد بالضمير الذي يعود عليه إلى ضمير غائب يعود على الروم ، وقلعتهم عمورية في الأبيات 42 – 43 – 44 – 45؛ ليستجلي أثر القوة التي أسس لها في البيت السابق ، وكأنها رباعيات استخدم فيها ضمير الغائب (هو) للمؤثر وأربعة أخرى للمتأثر، ثم يعمد إلى رباعية أخرى في الأبيات 64-47-48-49 ليستخدم ضمير المخاطب في قوله : "لبيت – هرقت – عداك – أجبت – لم تجب – تركت – لم تعرج "؛ ليعلل مصدر هذه القوة التي أصبحت واقعاً ملموساً، ومعتقداً، وفي الوقت نفسه يجد أن ضمير المخاطب أفضل للمدح وأقوى آثراً في قلب الممدوح .

وفي اللوحة الخامسة صورة توفلس (قيصر الروم) في الحرب تسيطر عليها صيغة الماضي إلا التي ترسم معاناته فيها فنلحظ التحول الصيغي من الماضي إلى الحاضر، ثم إلى الماضي في البيتين 50 – 51 في الأفعال "رأى – غدا – يصرف – عزه" ، وتكمن دلالة هذا التحول في استحضار الحالة النفسية لتوفلس، ثم يرجعها إلى الماضي ، ليلاشي قوتها وليستحضرها في الوقت نفسه، ولذا نراه يتعمد الإطاحة بها إلى الماضي السحيق باستخدام صيغتي الماضي "هيهات - زعزعت "، وهما يحملان شحنات السخرية والاستخفاف، ويوالي ذلك بصيغ الماضي التي تصور فراره من الميدان في البيتين 55 - 56 في قوله: (ولي – ألجم – أحذى – مضى) ثم يتحول إلى صيغة الحاضر في قوله: (يجتث – يشرفه – يعدو –) ليستحضر مرة أخرى صورة الهزيمة ، فألح عليها بثلاثة مشاهد يحملها الصيغ المضارعة السابقة .

ولعل من أطراف صور البناء في هذه اللوحة صورة الكر والفر في الميدان التي انعكست، على ذهنية أبي تمام، فهو (يكر) على صورة توفلس في الحرب في ثلاثة أبيات هي : 50 – 51 – 52 ثم يعود (يفر) إلى المعتصم مستمدا منه القوة في البيتين 53 – 54 ثم (يكر) مرة ثانية على صورة توفلس في الحرب في ثلاثة أبيات أخرى هي : 55 – 56 – 57 ،ثم يعود إلى المعتصم في البيتين 58 – 59 قانعاً بنهاية سعيدة بنصرين على الروم وعلى المنجمين قائلاً :

59– تسعون ألفاً كآسادِ الشرى نَضَجت جلودُهم قبل نضْج التين والعنب

وتأخذ اللوحة السادسة (مكتسبات الفتح) في الأبيات من 60 حتى 66 سمتا بنائياً آخر، يدور حول محورين ، المكاسب النفسية والآخر للمكاسب المادية ، ولما كانت المكاسب المادية أكثر من المكاسب النفسية احتل البناء لها عددا أكثر من الأبيات، سنقف معه بعد قليل ، ولكنه آثر البداية بالمكاسب النفسية في الأبيات (60 ، 61 ، 62)، يمكن الرجوع إليها في موضعها في الفقرة السابقة (1) حتى لا نكررها ثانية، وتكمن دلالة البدء بها في مراعاة عامل الضغط النفسي الذي عاناه العرب والمسلمون من الروم ، وقد سبق أن ضمن صورة لهذه المعاناة في المرأة الهاشمية التي سبيت فصاحت " وا معتصماه " بقوله في البيت 46 :

46– لبيت صوتا زبطريا هرقت له كأس الكرى ورضاب الخرد العرب

أما محور المكاسب المادية فتمثله الأبيات 63 – 64 -65 – 66 حيث صدر ثلاثة فيها بـــ " كم " الخبرية بقوله: (كم نبيل ... ، كم كان ...، كم أحرزت ...) ليعدد مكتسبات الفتح ، ثم يختمها بسبب ذلك كله ،بـــ (السيف) في البيت 66 وكأنما يريد أن يجعل خاتمة المكتسبات بما بدأ به القصيدة .

وهذا السمت الذي استجليناه في هذه الوحدة مرتبط بضرورات باطنية للعمل الأدبي التي كمنت في دلالة البنية كما نرى– يقول أستاذنا الدكتور حسن البندري :" وتأسيسا على ضرورة الارتباط الوثيق بالنص الأدبي التي يتبناها كل ناقد يبحث في النص عما هو غير مألوف وغير عادي يمكن القول إن ثمة خروجاً وانحرافا عن اللغة المألوفة العادية –قد تم– على أيدي الشعراء القدامى والمعاصرين .(17)

وفي اللوحة الأخيرة (مدح وفخر) في الأبيات من 67 حتى 71 نجد أنها خلت من التحول الصيغي أو الضمائري والسبب في ذلك يمكن في هدوء نبرة الشاعر أو بالأحرى هدوء أنفاسه، بعد أن لفظ كل ما بداخله من شحنات متأججة بهذا الفتح العظيم الذي نحن أحوج ما نكون إليه في أيامنا هذه التي ننتكس فيها صباح مساء! فهل من معتصم فنقول " وا معتصماه

الخلاصة

قامت الدراسة – بفضل من الله تعالى وعونه على محورين رئيسين :مثل المحور الأول فيهما التقديم النظري الذي ارتبط بمفهوم البنية الدلالية أو الدلالة البنيوية ،عرجنا فيه على مفهوم البنيوية، مستندين في ذلك على الأسس المنهجية لها في الدراسات اللسانية في كتاب علم اللغة العام
لـــ (دي سوسير) باعتبارها أهم أسس النقد الحديث، ثم بينت في أثناء ذلك أسباب اختيار القصيدة للدراسة كأنموذج نتأمل من خلاله بنية النص الشعري عند أبي تمام وكذا منهج الدراسة اعتمد البنية الدلالية التركيبية منهجاً .

وقد مثل المحور الثاني من الدراسة –الدراسة التطبيقية الذي قام بدوره على محورين أيضا هما بحث المجال الدلالي للمفردات القائم على الثنائيات التي تتقاطع و تتكامل لإحداث الأثر المنشود ، بالإضافة إلى القيم الدلالية الإيجابية والسلبية باعتبارها بنية نصية مصحوبة بالدليل، ثم تتبعنا ذلك عبر سبع لوحات جزئية ضمن اللوحة الكلية للقصيدة وهي :

1- الفخر في الأبيات من 11– 25

2- وصف عمورية في الأبيات من 26 –36

3- مدح المعتصم في الأبيات من 37 -49

4- صورة توفلس في الأبيات من 50 -59

5- مكتسبات الفتح في الأبيات من 60 – 66

6- دعاء وفخر في الأبيات من 67 – 71

فقد رصدنا النتائج الآتية المجالات الدلالية على مستوى المفردات تتقاطع لتتكامل في خط واحد تجاه الغرض المقصود في كل لوحة، كما أن المجالات الدلالية على مستوى الثنائيات الإيجابية والسلبية تتقاطع لتتكامل أيضاً لإحداث الأثر المنشود في كل لوحة ،الأمر الذي يؤكد انسجام العلاقة الأفقية مع العلاقة العمودية للغة والتي نوهنا عنها في مقدمة الدراسة .

1- ارتبطت ثنائية المفردات بمغزى دلالي في بناء النص يمكن الرجوع إليها في موضعها من الدراسة .

2- زيادة المجال الدلالي للمفردات الدالة على القوة كلما اقتربت القصيدة من نهايتها، لتتلاءم مع العلاقة الأساسية للقصيدة وهي مدح المعتصم .

أما المحور الثاني من الدراسة التطبيقية فقد قام على دراسة التحولات الصيغية الأسلوبية والضمائرية والزمنية ودلالتها ، باعتبار هذا التحول لونا بنائيا يرتبط ارتباطا وثيقا بالضرورات الباطنية (المقصودة) للعمل الأدبي، عبر لوحات القصيدة السبع، للوقوف على **بنية النص** ثم درسنا مدلولات هذه التحولات، وكذا عمق ذلك برسم مخطط لهذا التحول؛ الأمر الذي عكس نفسية أبي تمام وقد اقتصدنا في ذلك حتى لا تتحول الدراسة إلى أشكال رياضية رغم الفائدة التي عكسها هذان المخططان، وقد خرجنا بالنتائج الآتية :

1- ارتبطت المقدمة بتحول صيغي بين أسلوبين هما الخبري والإنشائي (ثلاثة -ثلاثة) وكذا تحول ضمائري ليس بين الضمائر كما هو معتاد ، ولكن تحول في ذات الضمير (الغائب) كما رصدنا دلالة هذا التحول في جوانب عدة، يمكن الرجوع إليها في موضعها من الدراسة منعاً للتكرار .

2- ارتبط التحول الصيغي بمشاعر الشاعر المتأججة، فكان التحول بين الصيغ أكثر في لوحات الفخر ووصف عمورية وصورة توفلس، بينما كان التحول الضمائري في لوحة مدح المعتصم الذي ارتبط بمعتقد الشاعر القلبي في قوته . وهذه قيمة دلالية مرتبطة بهذا التحول .

3- أخذت اللوحة السادسة سمتا بنائيا ارتبط بباطنية العمل الأدبي ؛ حيث انعكست المكاسب النفسية والمادية على بنية النص ، يمكن الاطلاع عليها في موقعها من الدراسة ، بينما خلت اللوحة الأخيرة من التحول الصيغي والضمائري ؛ وأرجعنا ذلك إلى نفاذ الشحنات المتأججة عبر لوحات القصيدة .

4- التحول الصيغي (الزمني) في كل لوحات القصيدة بدءاً من الماضي الى الحاضر ؛ لرغبة الشاعر استحضار الفتح كلما قرأت القصيدة ، ويعد النقاد – إضافة الى ما رصدناه من دلالة للبنية في القصيدة – أن أبا تمام مجدد ، مستمد تجديده من القديم والحديث ، وهذا التجديد – ولا شك إن كان له معارضون – ساهم بحق في تطوير الشعر العربي فيما بعد ، يقول الدكتور / عبد الله التطاوي :"وعلى هذا تمثل حركة أبي تمام التجديدية حلقة لها مكانتها بين المدارس الفنية في الشعر العربي ، تستمد أصالتها من القديم والجديد معا . سبقتها إلى نفس

الاتجاه مدرسة مسلم بن الوليد ، ثم تلتها مدرسة عبد الله بن المعتز التي تعد بدورها إحدى المدارس التجديدية التي أسهمت إسهاما بارزا في تطوير الشعر العربي والتنظير له " (18) .

5- وأخيرا أرجوا من الله عز وجل أن أكون أجليت بنية النص الشعري في هذه الدراسة رغم أن هذه القصيدة لا تمثل كل البنى اللغوية في شعر أبي تمام ، فحسبي أنها أنموذجا لبنية النص الشعري عنده عللت لاختياره ، نظرا لضيق مساحة البحث، ربما تكون لبنة تضاف إلى صرح الدراسات النقدية ، ولا أزكيها على الله – فهي ليست رؤية أخيرة – فإن أصبت فيها ، فذلك من الله عز وجل ، وإن كانت الأخرى فحسبي أنها اجتهاد لا أطمح أن يكون شعرياً فالكمال لله وحده ، يقول جون كوين :"الواقع أن أي شرح للنص الشعري لم يطمح إطلاقاً أن يكون هو نفسه شعرياً ، وتلك ملاحظة تنطبق على شروح وتعليقات النص الأدبي بعامة ، التي تعلم أن شكلها الخاص لا يحمل تلك الخامة ، ولا هذه الصفات التي يطلق عليها الأدبية ، التي تعطي للنص قيمته منذ البدء وتجعله أهلاً لأن يكون هو نفسه موضعاً للشرح ، وتلك حقيقة تظل ثابتة أياً كان المستوى أو الوظيفة المعنوية التي يثيرها الشرح " (19) .

وعلى الله قصد السبيل ومنها جائر ولو شاء لهداكم أجمعين .

الهـــوامش

(1) **البنيوية وعلم الإشارة – ترنس هوكز – ترجمة مجيد الماشطة – مراجعة د. ناصر حلاوي – ط 1 – سلسة المائة كتاب – دار الشؤن الثقافية العامة –بغداد 1986 ص 57 .**

(2) **نفسه ص 14 و 15 (بتصرف) .**

(3) **نفسه ص 17 .**

(4) **علم اللغة العام ترجمة د. يوئيل يوسف عزيز – الكتاب الثالث – سلسلة كتب آفاق عربية – 1985 م .**

(5) **البنيوية وعلم الإشارة ، مرجع سابق ص 23**

(6) **السابق ص : 24 بتصرف**

(7) **مناهج النقد المعاصر – د . صلاح فضل – ط 1 – دار الآفاق العربية – مصر – 1997 م ص 82 وما بعدها .**

(8) السابق ص 89 (بتصرف)

(9) الأسس الدلالية في تحليل النصوص الأدبية – د. محمود فهمي حجازي – ط1 دار قطري بن الفجاءة – قطر – 1983 م ص 223 .

(10) ديوان أبي تمام وشرح د . محي الدين صبحي – ط 1 – المجلد الأول – دار صادر – لبنان – 1997 – ص 96 وما بعدها .

(11) الأسس الدلالية في تحليل النصوص – مرجع سابق ص 224 .

(12) جدلية الخفاء والتجلي – د . كمال أبو ديب – دار العلم للملايين – بيروت – 1981 – ص 249 .

(13) جدلية أبي تمام – د. عبد الكريم اليافي – دار الجاحظ – بغداد 1980 – ص 40 .

(14) الأسس الدلالية في تحليل النصوص الأدبية – مرجع سابق – ص 227 .

(15) الفن ومذاهبه في الشعر – د. شوقي صيف – دار المعارف – القاهرة – 1974 – ص 256 .

(16) النظرية الشعرية – جون كوين – ترجمة د . أحمد درويش – دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة – 2000 م – ص 369 .

(17) مرايا التجلي– رؤى نقدية كاشفة – د. حسن البنداري – مكتبة الأنجلو المصرية–2005م – ص 92.

(18) القصيدة العباسية – قضايا واتجاهات – د. عبد الله التطاوي – دار غريب 1977 م – ص 117 . 2005

(19) النظرية الشعرية – جون كوين – مرجع سابق – ص 374 .

المصـــــادر

القرآن الكريم

1- الأسس الدلالية في تحليل النصوص الأدبية – د. محمود فهمي حجازي – ط1 – دار قطري بن الفجاءة – قطر 1983 م .

2- البنوية وعلم الإشارة – ترنس هوكز – ترجمة مجيد الماشطة – مراجعة د . ناصر حلاوي – ط1 – سلسلة المائة كتاب – دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد – 1986 م .

3- الفن ومذاهبه في الشعر – د.شوقي ضيف – دار المعارف – القاهرة – 1974 م .

4- القصيدة العباسية – قضايا واتجاهات – د. عبدالله التطاوي – دار غريب للطباعة والنشر – القاهرة – 1977 م.

5- النظرية الشعرية – جون كوين – ترجمة د. احمد درويش – دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة 2000م .

6- جدلية أبي تمام – د. عبد الكريم اليافي – دار الجاحظ – بغداد 1980 م.

7- جدلية الخفاء والتجلي – د. كمال أبو ديب – دار العلم للملايين – بيروت – 1981م.
8- ديوان أبي تمام – تقديم وشرح د.محي الدين صبحي – ط1 – المجلد الأول – دار صادر – لبنان – 1997 م .
9- علم اللغة العام – دي سوسير – ترجمة د.يوئيل يوسف عزيز – الكتاب الثالث من سلسلة كتب آفاق عربية – 1985 م.
10- مرايا التجلي (روى نقدية كاشفة) – د . حسن البنداري – مكتبة الأنجلو المصرية 2005 م.
11- مناهج النقد المعاصر – د. صلاح فضل ط1 – دار الآفاق العربية مصر 1997 م .

المصادر التاريخيـــــــة وأهميتهـــــــا فـــي
دراســـــــة العلاقات الليبية الإغريقية

الدكتور كما ل سالم رزيــق
قسم التاريخ - كلية الآداب
جامعة قار يونس

المقدمة :-

تعد دراسة مصادر تاريخ العلاقات الليبية الإغريقية مــن الموضــوعات الهامــة الــتي تحظــي بالدراســة ، لأنها تحتوى علي معلومات ذات قيمة وفائدة كبري من النواحي التاريخيــة المختلفــة ســواء كانــت السياســية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، كذلك تكمن أهمية هــذه الدراســة في صــعوبتها حيــث إنهــا تتطلــب جهــداً كبيراً حتى يستطيع الباحث الوصول إلي المعلومة التاريخية.

لذلك تناولت في هذا البحث أهم المصادر التي تحدثت عن تاريخ العلاقات بين الحضارتين الإغريقية والليبية، واعتمدت في هذه الدراسة علي المصادر التاريخية التي تناولت وسجلت الأحداث التاريخية والعلاقات بين الليبيين والإغريق سجلتها المصادر الأدبية ونحن نعلم ما في هذه المصادر الأدبية من معلومات غزيرة وهامة خاصة من الناحية الاجتماعية والحضارية.

ثم تناولت بعد ذلك الرحلات البحرية وما يرتبط بها من أحداث تاريخية هامة بخاصة في مجال النشاط التجاري، والعلاقات التجارية بين الليبيين والإغريق ومعرفة أهم السلع المتبادلة والعملة، ومما لا شك فيه أن عامل الرحلات البحرية ساعد وبشكل كبير علي معرفة الإغريق بالسواحل والشواطئ الليبية،وتعد المصادر الأثرية هامة جداً في كشف الغطاء عن كثير من المعلومات التاريخية ومن أهم هذه المصادر الأثرية المقابر وما تحويه في بطونها من معلومات تاريخية ذات قيمة كبيرة في معرفة كثير من الأحداث والمعلومات التاريخية ومقارنة المقابر الموجودة في بلاد الإغريق و المقابر الموجودة في ليبيا، ومدى التشابه والاختلاف في طريقة بنائها وطرق دفن الموتى وهي من المظاهر الأثرية الهامة في معرفة المزيد من الأحداث التاريخية وكذلك اللقي الأثرية تعد مصدراً هاماً في معرفة الكثير من المعلومات التاريخية عن العلاقات بين الإغريق والحضارة الليبية، وخاصة أن هذه اللقي الأثرية تعبر عن حياة المجتمعات وتعطى صورة صادقة للحياة في كل من بلاد الإغريق و ليبيا وسوف نتناول كل مصدر من هذه المصادر بالتفصيل لكشف اللثام عن طبيعة وأهمية هذه العلاقات الإغريقية والليبية.

أولاً :- المصادر الأدبية

تعد ملحمة الأوديسا للشاعر الإغريقي هوميروس من أهم المصادر الأدبية حيث تعتبر مصدراً هاماً من مصادر كتابة التاريخ الإغريقي بصفة عامة، وتاريخ العلاقات الليبية الإغريقية بصفة خاصة، وقد ذكر هوميروس ليبيا في ملحمته مرتين الأولي عندما تكلم عن ليبيا بأنها بلاد غنية بالثروة الحيوانية و بها كثير من الأغنام والماعز ويرجع هذا إلي خصوبة الأرض وكثرة المراعي التي تساعد علي تربية الماشية مما ساعد علي نمو

الثروة الحيوانية في ليبيا في ذلك الوقت [1]

كما ورد ذكر ليبيا في الاوديسا مرة ثانية وذلك علي لسان ((أوديسوس)) فقد ذكر انه بعد أن وقع في الأسر بعد قيامه برحلة إلى السواحل المصرية. عرض عليه اللجوء إلي ليبيا وهذا يؤكد معرفة الإغريق بليبيا [2] ومما يدل علي ذكر ليبيا في المصادر الأدبية الإغريقية وخاصة في الاوديسا ما ورد في الرحلة الخالية (لمينلاوس) التي نجد صداها علي الساحل الليبي حيث يوجد ميناء يسمى (ميناء مينلاوس) وهذا الميناء يذكره هيروردوتس في كتاباته، وهو بالقرب من منطقة سيدي براني علي الحدود المصرية الليبية[3]

ومن خلال هذا النص نلاحظ أن الإغريق وصلوا إلي الشواطئ الليبية سواء كانوا تجاراً و بحاره ً و مهاجرين واستقروا في مناطق علي الساحل الليبي ويمكن أن تكون هذه المناطق محطات أو مراكز تجارية وعمرانية استقروا بها[4]

مما سبق يتضح أن الإغريق الذين عاصروا هوميروس أو قبله قد عرفوا اسم ليبيا وتبادلوا مع الليبيين التجارة وقدموا إليها واستقروا علي شواطئها ويظهر هذا واضحاً في رحلة (مينلاوس) أو أدويسوس، أما عن الوقت الذي عرف فيه الإغريق الشواطئ الليبية فقد ورد إن التاريخ المرجح لكتابة الإلياذة، والأوديسا هو القرن الحادي عشر قبل الميلاد مما يعني معرفة الإغريق لليبيا قبل ذلك الوقت، ومما يدل علي صدق ما ورد في كتابات هوميروس الأدبية هو توافقها مع المراجع المصرية التي أكدت شهرة ليبيا بالأغنام والصوف وهذا يرجح معرفة الإغريق بليبيا منذ زمن بعيد[5] واختلفت الآراء حول الطريق الذي سلكته الهجرات الإغريقية من بلاد الإغريق إلي الشواطئ الليبية فيذكر هيرودوت أن ميناء مينلاوس هو المحطة الأولي والطريق الرئيسة الذي انطلقت منه الهجرات الإغريقية إلي الشواطئ الليبية وكان قائد الهجرة هو تاجر لصناعة الجلود من جزيرة كريت.

وقد مارس تاجراً صناعة القماش والجلود وعلمها الليبيين وكان ذلك في العصر المينوى الوسيط تقريباً بين عامي 2000 – 1550ق.م [6]

ومما تذكرة المصادر الأدبية أن موقع ليبيا الجغرافي وعلاقتها التجارية القوية مع وسط وغرب أفريقيا أدى إلي أن الإغريق نقلوا معظم هذه المنتجات التي تشتهر بها قارة أفريقيا مثل التوابل إلي بلادهم عبر الشواطئ الليبية[7]

ومن المصادر والروايات الأدبية ما أورده هيرودوتس (8): فيما يتعلق بأسطورة وحي أمون و وحي دودنا حيث ورد فيهما ذكر ليبيا والذي يعني وجود علاقة قائمة في التراث الشعبي بين ليبيا وبلاد الإغريق سواء عند الليبيين أو الإغريق كذلك أورد هيرودوتس في حديثه عن الإله (برسيوس) أن هذا الإله كان يتجلي لسكان مدينة كمبس ووجد ذلك في طريق عودته من ليبيا حاملاً رأس الجور جون(9)

ومن خلال كتابات هوميروس يلاحظ أن ليبيا كانت معروفة وبشكل كبير للإغريق وكان يقيمون علاقات تجارية معهم و أن اسم ليبيا ورد في تراثهم وأساطيرهم.

ومما يدل أيضا علي معرفة الإغريق بليبيا هو ما ذكره هيرودوت عن وجود مستعمرات إغريقية في منطقة الواحات(10).

وقد استقر الإغريق في هذه الواحات وأسموها باسم الطوباوين ويعتقد أنها واحة الخارجة كذلك وجدت بعض المفردات والألفاظ الإغريقية بين الليبيين وهذا يؤكد وجود علاقات بين الإغريق والليبيين[11]

وكان لاستقرار بعض العناصر الكريتية في مصر قيام علاقات قوية بين الكريتيين الموجودين في مصر مع الليبيين بطبيعة الواقع الجغرافي

مما سبق يتضح أن المعلومات الواردة في المصادر الأدبية في غاية الأهمية وتؤكد علي قيام علاقات تاريخية وقديمة بين الإغريق والليبيين وتؤكد استقرار الإغريق في ليبيا.

ثانياً :- الرحلات البحرية :-

تعتبر الرحلات البحرية مصدراً هاماً من مصادراً دراسة تاريخ العلاقات الليبية الإغريقية حيث تمدنا بمعلومات وفيرة عن النشاط التجاري، والمحاصيل والصادرات والواردات وبعض الأنظمة الأخرى التي تساعد.

علي كتابة العلاقات التاريخية وكان للموقع الجغرافي المتميز لجزيرة كريت دورها في نشاط الرحلات البحرية بينها وبين ليبيا حيث إنها محاذية للساحل الشرقي الليبي علي مسافة تمتد ما يقرب 135 ميلا تقريباً بالإضافة إلي طول شواطئها فقد ساعد علي قيام العديد من الموانئ الطبيعية، القريبة من الموانئ الليبية فالمسافة بين رأس Kiro علي شاطئ كريت وبين درنة علي شاطئ ليبيا حوالي 1500 ميلاً. هذا بالإضافة إلي وجود عدد كبير من الموانئ الإغريقية المواجهة مباشرة للموانئ الليبية.

وقد أمدتنا هذه الرحلات البحرية بمعلومات عن الوسيلة التي يستخدمها المسافرون عبر البحر فكانت المجاديف هي وسيلة السفن في إبحارها وكان يفضل الإبحار بمحاذاة الساحل بقدر الإمكان[12] كذلك كان يجب علي الرحلة البحرية أن تسير في حظ مستقيم وكانت ليبيا هي محطة هامة لتزويد السفن الإغريقية بما تحتاجه من مؤن وماء وأصبحت ليبيا محط أنظار البحارة الإغريق القادمين من بلادهم محملين بالبضائع

وترتب علي هذا النشاط البحري أن الرحلات البحرية بين كريت وليبيا في بداية القرن السابع ق.م أصبحت سهلة يسيرة ويؤكد ذلك هيرودوتس[13] فذكر أن وفداً من جزيرة ثيرا قام بعملية بحرية لاستكشاف الطريق البحري للوصول إلي الشواطئ الليبية.

ومما يؤكد أهمية موقع ليبيا للبحارة الإغريق وأنها معبر تجاري وبحري هام هو أن الطريق البحري من كريت إلي النيل يتوقف عند الشواطئ الليبية، ثم يواصل السير إما بحراً بمحاذاة الساحل أو براً، ولكن الطريق البحري هو الطريق المفضل للبحارة الإغريق وتساعدهم في ذلك الرياح الشمالية الشرقية والغربية وتكون مساعدة لسفنهم للوصول إلي الشواطئ الليبية[14].

وكان معظم البحارة الإغريق يفضلون الإبحار إلي السواحل الليبية ثم الاتجاه شرقاً نحو مصر مستغلين التيارات القوية التي تتحرك بمحاذاة السواحل الغربية من الغرب إلي الشرق [15]

ومما سبق يتضح أن ليبيا كانت نقطة الوصول الرئيسية في معظم الرحلات البحرية التي قام بها التجار الإغريق للوصول إلي مصر أو لقيام علاقات تجارية مباشرة مع الليبيين ويساعد ذلك علي تقوية العلاقات بين

ثالثا :- المقابر :

تمثل المقابر مصدراً هاماً من مصادر كتابة تاريخ العلاقات الليبية الإغريقية وخاصة أنها تعتبر شاهد عيان على الحدث التاريخي و يكشف لنا عن الكثير من المعلومات التاريخية وكانت المقابر التي نمر عليها في سهل ميسارا الواقعة محاذاة الشواطئ الليبية تشبه في طرازها المعماري المقابر الليبية وهي مقابر دائرية الشكل ومليئة من الأحجار ويعلوها شكل قبة وتستخدم كمقابر عائلية وهذه المقابر لها علاقة وتشابه كبير مع المقابر الليبية التي بنيت على طرازها المقابر الموجودة في كريت وبالأخص في سهل ميسارا

ومما يؤكد هذه المعلومة ما أورده بيتس[16] في أن المقابر التي اكتشفت في خليج بومبه في جزيرة المراكبي هي من أصل وبناء الحضارة الليبية من حيث الاعتماد على الموروث المعماري والشكل الدائري، وعندما استقرت القبائل الليبية في مصر عثر على بعض هذه المقابر في منطقة النوبة جنوب مصر وفي بعض الواحات المصرية التي استقر بها الليبييون وهي توضح بشكل كبير مدي تطور الطراز المعماري الليبي.

ودرست هذه المقابر وقسمت إلى أربع مجموعات وقامت بعثة من جامعة بنسلفانيا بدراسة هذه المقابر ووجد أن هناك تأثيراً مباشراً وكبيراً في بناء المقابر الليبية على الحضارة الكريتية[17]

وبدراسة دفن الموتى في جزيرة المراكب وبتحليل جثث الموتى وطريقة الدفن عند الليبيين اكتشف أن هذه المقابر لجماعات ليبية استقرت في جنوب مصر .

وبالمقارنة بين هذه المقابر الموجودة في ليبيا وميسارا وجد هناك تشابه كبير في بناء ودفن الموتى في كل من الحضارة الليبية والإغريقية، وهذا يدل علي مدي التأثر والصلة القوية بين تاريخ المنطقتين في كافة المجالات.

المصادر الأثرية :

تعتبر المصادر الأثرية مصدراً هاما للدراسات التاريخية لكشف كثير من المعلومات عن العلاقات الليبية

الإغريقية وذلك لأنها دليل علي صدق المعلومات التاريخية.

ومن أهم المصادر الأثرية في الدراسة التاريخية (اللقي الأثرية) وسنحاول عرض بعض اللقي الأثرية الموجودة في ليبيا أو في بلاد الإغريق وذلك لكشف كثير من المعلومات التاريخية . مع التنبيه على ضرورة الاهتمام بالحفريات الأثرية لنتوصل إلى معلومات هامة في تاريخ البلدين . وأول من تناول دراسة هذه اللقى الأثرية هو ((ستوكي))حيث عثر على جزء من كوب Kylix وقطعة من إبريق Tvg وهى مزينة بالطريقة والرسم الأخطبوطي وترجع هذه اللقى إلي العصر المينوي الثالث 1550–1100ق . م[18]

ووجدت القطعة الأولى في منطقة كريني وهذه القطعة كانت تمثل تحفة أثرية حيث أنها مزخرفة بشريط رمادي . ومزينة من الداخل برونق غامق فوقها خطان رماديان[19]

ومن اللقى الأثرية التي عثر عليها في الركن الجنوبي الشرقي للأجور ختم شبه منحرف الشكل وهو من الأختام التي تمثل أهمية دينية وقد عثر على أختام مشابهة لها في كريت ووجود هذا الختم دليل قوى علي وجود علاقات قديمة بين بلاد الإغريق وليبيا .

ومن اللقى الأثرية الليبية التي عثر عليها في كريت قلادة على شكل قرد وبعض الأختام المصنوعة من العاج[20] كذلك عثر على حجر مطرز أخضر اللون على شكل جوهرة لوزية.

وجوهرة محدبة من الحجر الكريم الأحمر تم العثور عليهما في مدينة توكرة وهذهاللقى الأثرية تم استجلابها من كريت ورغم الاختلاف بين المؤرخين على لون الجوهرة إلا انه من المؤكد أنها تدل على قوة العلاقات بين الطرفين ومن اللقى المينوية التي عثر عليها في كيريني إناء مصنوع من الخشب الأحمر عليه صورة بقرة وعجل وعثر عليه في مدينة توكرة كذلك عثر أيضا على مزهريات، وبقايا أواني برونزية ترجع إلى العصر المبكر[21]

وعثر في إحدى المنازل في ثيرا على لوحة يعود تاريخها إلي الفترة ما بين 1550- 1940 ق.م

ويظهر في اللوحة صور للأسود والنمور ، والنباتات الافريقية ويظهر في اللوحة أيضا صور لأشخاص

أفارقة يتضح ذلك من مظهرهم وتسريحة شعورهم وانهم يرتدون ملابس جلدية باللون الأحمر.

وهي تمثل رحلة قام بها بعض التجار الإغريق إلي ليبيا ورحلة العـــودة إلي جزيـــرة ثـــيرا[22] ولقـــد تعرضـــت هذه اللوحة للجدل الكبير بين المؤرخين إذا يميـــل ســـتوكي[23] إلي صـــدق المعلومـــات الـــتي وردت في اللوحـــة حيث المنظر يبين بشكل واضح الشواطي الليبية وأن النهر والحيوانات الموجـــودة هـــو حديقـــة الهيســـبريدس والـــتي وصفها Seylax أو بحيرة ترتيوس التي يعتقد أنها منطقة شط الجريد الموجودة في تونس حاليا.

وهذه الرحلة واللقى الأثرية التي عثر عليها هي دليل قوى وواضح علـــى وجـــود علاقـــات بـــين الحضـــارتين الليبية والإغريقي

الخاتمة :-

مما سبق يتضح أن دراسة مصادر تاريخ العلاقات الليبية الإغريقيـــة تنوعـــت واختلفـــت ولكنـــها جميعـــاً أدت إلي هدف واحد الا وهو ان العلاقات الإغريقية الليبية كانت قائمة وموجودة.

و المصادر الأدبية التي حوت معلومات وفيرة عن المجتمع اللـــيبي والإغريـــق لا شـــك أنهـــا ســـاعدت كـــثيراً على الحصول على معلومات عن الحياة الاجتماعية والاقتصادية لو درست بشكل دقيـــق واهتمـــام كـــبير. وترتـــب على الموقع الجغرافي أن قامت بين المنطقتين علاقات ومبادلات تجارية ســـواء بـــين الليبـــيين و الإغريـــق مباشـــرة أو عن طريق دور الوسيط التجاري بين مصر ووسط إفريقيا حيث كـــان لليبـــيين دور الريـــاده في هـــذا المجـــال لمـــا تتمتع به ليبيا من موقع جغرافي متميز ووقوعها على مساحة كبيرة مـــن ســـاحل البحـــر المتوســـط ، بالإضـــافة إلي عامل الجوار مع الإغريق وتعتبر الطرق التجارية عاملاً هاما من عوامل قيام علاقات بين الإغريق وليبيا.

أمدتنا المظاهر الأثرية المتمثلة في المقابر واللقى الأثريـــة الـــتي عثـــر عليهـــا في بـــلاد الإغريـــق أو في ليبيـــا .بمعلومات وفيرة على قيام علاقات بين ليبيا وبلاد الإغريق وهذه الدراسة هـــي بدايـــة الكشـــف عـــن الكـــثير مـــن العلاقات التي قامت بين الحضارة الليبية وبلاد الإغريق القديمة لم تبوح بها الحضارة الليبية القديمة.

الـــــــــــــــــــــــمراجع:

1-Homer ,Odysse , IV 85.

2--Homer ,Odysse , IV 85.

3-Herodotus , IV ,169.

4- ابراهيم نصحي ،ص 26.

5-سليم حسن مصر القديمة الجز الثالث (القاهرة 1955) ،ص 188 ،الجز السابع ص 337 وما بعدها.

6-Clotz .G ,Aeqean Civiliztion (London 1968) p.29.

7- رجب الاثرم ، ص81.

8- Herodotus , II.54.

9- Herodotus ,II.91.

10- Herodotus ,III17.25.26.

11- شامو ، ص.71.

12-سليم حسن ،الجز السابع، ص22 وما بعدها .

13-Herodotus ,IV,151.

14- H.U. Sverdrup teal ,the oceans Their Physics Chemistry and General Biology (New York :1964)p13

15-M.I.newbigin Southern Europe(London,1932)p13.

16-Bates,p247.

17-احمد حسن غزال "ملاحظات حول التأثيرات الليبية في مقابر سهل ميسارا"مجلة كلية الآداب ،العدد السابع(1975)ص 291-321.

18- Stuuchi,Irapporti della Libia con il mondo Egeo,Quaderni di Archeologia della Libia,V(1967)pp. 19-45,VIII(1976) p 37.

19-Stuuch,p54,fig,20.

20- Bates,p101.

21-Stuuchi ,Architettura Crenica,p3.

22-Ibid.

23-Stuuchi,Quaderni di Archeologia della Libia, V (1967)p14.

قياس سمات الدافعية الرياضية
لمتسابقي مسابقات الميدان والمضمار بالمنطقة الشرقية لليبيا

الدكتور محاضر مصطفى عبدالله عطيه
بقسم علوم التربية البدنية والرياضة
كلية الآداب والعلوم (المرج)
جامعة قاريونس

المقدمة ومشكلة البحث:

- إن الوصول إلى المستويات العالية في المنافسات الرياضية يعتبر الهدف المنشود الذي يسعى إليه اللاعبين في كافة الأنشطة الرياضية المختلفة. ولن يتحقق ذلك إلا إذا تم توظيف وتطوير قدرات اللاعبين سواء كانت بدنية أو فنية أو عقلية خلال الوحدات التدريبية والمنافسات الرياضية.

- إن الإعداد الرياضي يتطلب التكامل بين العقل والجسم وتطوير هذا التكامل نحو اكتشاف وإظهار القدرات الخفية للاعبين والتفوق في النشاط الرياضي الممارس (75:5).

- ويؤكد الواقع العلمي أن الاهتمام بالإعداد البدني والفني مقابل إغفال الأعداد النفسي يؤدي إلى عدم استقرار أداء اللاعب في المنافسات الرياضية فضلاً على فشل أداء اللاعب في إخراج أحسن وأفضل أداءه (13:2).

- إن الوصول لأعلى المستويات للأداء الرياضي يعتمد على استخدام احدث الأسس العلمية في علم النفس الرياضي والتي تساهم بدرجة كبيرة في الارتفاع بمستوى المهارات الحركية المؤداه والارتفاع بمستوى الثقة بالنفس وبالتالي قوة الأداء لكافة المستويات. (21:11)، (28:12)

- إن اللاعبين الذين يفتقرون إلى سمات الدافعية الرياضية يظهرون بمستوى يقل عن مستوى قدراتهم الحقيقية كما يسجلون نتائج اقل من المستوى المتوقع بالرغم من حسن إعدادهم في الجوانب البدنية والمهارية والخططية (82:6).

- يتضح مما سبق أنه أصبح الإعداد النفسي حلقة من حلقات المنظومة المتكاملة لعملية التدريب.

- إن استخدام الاختبارات الرياضية النوعية بدلاً من الاختبارات العامة لقياس المظاهر النفسية المرتبطة بنوع المنافسات الرياضية (398:7).

- إن استثارة الدافعية لدى الرياضيين تعد من أهم أهداف الإعداد النفسي حيث تعتبر الدافعية بمثابة حالة باعثة ومنشطة للسلوك كما تعمل على تعزيز الطاقة النفسية الداخلية للرياضيين بهدف تحقيق الانجاز الرياضي في النشاط الرياضي الممارس. (202:2)، (150:13)

وتعتبر مسابقات الميدان والمضمار من الأنشطة الرياضية التي تعتمد على قدرات ذاتية بصورة أكبر من اعتمادها على قدرات الآخرين الممارسين للأنشطة الرياضية الجماعية.

إن طبيعة التنافس والمتنافسين في مسابقات الميدان والمضمار فرضت على المتسابقين ضرورة توافر قدرات بدنية وفنية خاصة ولكنها في نفس الوقت فرضت توافر سمات دافعية خاصة لممارسيها كذلك سمات دافعية رياضية لكل مسابقة على حدة فتختلف مسابقات الجري عن الوثب عن الرمي. ولذا لابد من استخدام برامج تدريبية بهدف استثمار وتطوير هذه السمات ولا تكون منعزلة عن برامج الإعداد البدني والفني بل تدخل في نطاق هذه البرامج.

ويرى الباحث أن التعرف على السمات الدافعية الرياضية لمتسابقي مسابقات الميدان والمضمار بصفة عامة ومتسابقي كل مسابقة من المسابقات الثلاثة (الجري، الوثب، الرمي) والعلاقة بينها هي ضرورة حتمية لمتسابقي مسابقات الميدان والمضمار.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. تحديد سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الميدان والمضمار.
2. تحديد سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي (الجري، الوثب، الرمي) كل مجموعة على حدة.
3. المقارنة بين المجموعات الثلاث (الجري، الوثب، الرمي) في سمات الدافعية الرياضية.

تساؤلات البحث:

1. ما هي سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار قيد البحث ؟

2. ما هي سمات الدافعية الرياضية المميزة لمجموعات البحث الثلاثة (الجري، الوثب، الرمي) كل على حدة ؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الدافعية الرياضية بين المجموعات الثلاثة قيد البحث (الجري، الوثب، الرمي) ؟

المصطلح العلمي للبحث:

سمات الدافعية الرياضية:

هو مصطلح يشير إلى الخصائص النفسية ذات الدوام والثبات النسبي لدى الرياضي والمسئولة عن استثارة وتوجيه وتوظيف السلوك مما يؤدي إلى تعزيز الطاقة النفسية الداخلية لديه والتي تدفعه نحو الانجاز الرياضي (202:2).

الدراسات السابقة المرتبطة:

قام الباحث بالاستعانة بعدد من الدراسات والبحوث المرجعية حتى يمكن الاستفادة منها في اختيار منهج البحث والإجراءات التي تيسر عملية جمع البيانات والمعلومات بسهولة ويسر من هذه الدراسات دراسة:

أسامة كامل راتب (1992) (3)

وتهدف الدراسة إلى: التعرف على البروفيل النفسي بين رياضي المستويات العالية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الأسلوب الوصفي) وكانت عينة الدراسة عدد من لاعبي المنتجات القومية في كرة القدم، كرة السلة ، كرة اليد ، ألعاب القوى بجمهورية مصر العربية وكانت أهم الاستنتاجات: الأنشطة الفردية تتميز فيها السمة التدريبية، وسمة التصميم ، وسمة الحاجة للإنجاز عنها في الأنشطة الجماعية.

دراسة محمود محمد سالم (1999) (9)

تهدف الدراسة إلى: التعرف على سمات الدافعية الرياضية المميزة لمراكز اللعب في كرة السلة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) وكانت عينة الدراسة عدد من لاعبي الدرجة الأولى بأندية جمهورية مصر العربية.

وكانت أهم الاستنتاجات أن سمة التدريبية تأتي في المرتبة الأولى في جميع مراكز اللعب في كرة السلة.

دراسة طارق محمد بدر الدين (2002)(4) :

تهدف الدراسة الى: تحديد سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) وكانت عينة الدراسة متسابقات الميدان والمضمار بأندية الإسكندرية في جمهورية مصر العربية.

وكانت أهم الاستنتاجات: سمة التدريبية أهم سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار بصفة عامة ولمتسابقات كل مسابقة من المسابقات الثلاثة (الجري – الوثب – الرمي) بصفة خاصة.

في ضوء الدراسات السابقة المرتبطة استفاد الباحث من هذه الدراسات من حيث:

- تنوع الأهداف الفرعية للدراسات السابقة ساعدت الباحث في اختيار هذا البحث.
- الاستفادة من الأسس العلمية من حيث اختيار منهج البحث حيث استخدمت جميع هذه الدراسات المنهج الوصـــفي (الأســـلوب المسحي) .
- تنوع أفراد العينة في الدراسات السابقة ساعدت الباحث في تصنيف أفراد العينة في هذا البحث.
- استخدم الباحث أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة.
- الاسترشاد بنتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج البحث.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أن سمات الدافعية الرياضية قد تختلف عند الرياضيين في المجتمع العربي الليبي عنه في المجتمع العربي المصري ويعزى الباحث هذا الاختلاف نتيجة العوامل البيئية والحالة الاجتماعية والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة لـــدى الرياضيين في كلاً من دولة ليبيا وجمهورية مصر العربية.

إجـــــــراءات البـــحــــــث:

أولاً: مـنهج البحث :

استخدام الباحث المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) لملاءمته لطبيعة البحث.

ثانياً: مجتمع البحث :

لاعبي الدرجة الأولى لمسابقات الميدان والمضمار بأندية المنطقة الشرقية في ليبيا.

ثالثاً: عـينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من بين متسابقي مسابقات الميدان والمضمار والمسجلين بالاتحاد العربي الليبي لألعاب القوى الذين شاركوا في بطولات منطقة بنغازي والجبل الأخضر خلال الموسم الرياضي 2009–2010ف لفئة الكبار من لاعبي الدرجة الأولى وذلك في مسابقات (الجري، الوثب، الرمي)، وكان عددهم 72 لاعـــب.

ويوضح جدول (1) التوصيف العددي لعينة البحث للأندية المختارة بالمنطقة الشرقية بالجماهيرية العربية الليبية.

جدول (1)

التوصيف العددي لعينة البحث والأندية المختارة لمجموعات البحث الثلاثة

(الجري – الوثب– الرمي)

الأندية المختارة / مجموعات البحث	الأهلي	النصر	المرج	الأخضر	دارنس	المجموع
الجري	9	7	6	6	4	32
الوثب	7	5	4	4	2	22
الرمي	6	4	3	3	2	18
المجموع	22	16	13	13	8	72

يتضح من جدول (1) أن إجمالي حجم العينة قد بلغ 72 متسابق بواقع 32 متسابق في مسابقات الجـري (مسـافات قصـيرة، متوسطة، طويلة)، 22 متسابق في مسابقات الوثب (الطويل، العالي، الثلاثي، القفز بالزانة) 18 متسابق في مسابقات الرمي (جلة، رمـح، قرص، مطرقة).

رابعاً: أدوات البحث:

تم جمع البيانات في ضوء مقياس محمد حسن عــلاوي لقائمة السمات الدافعية ويتضمن المقياس 5 أبعاد تمثل السـمات الدافعيـة للرياضيين والتي ترتبط بالانجاز الرياضي وتتمثل هذه الأبعاد في الحاجة إلى الانجاز، الثقة بالنفس، التصميم، ضـبط الـنفس، التدريبيـة، ويتضمن كل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة على 8 عبارات بمجموع 40 عبارة.

وقد تم تطبيق هذه الأبعاد على عينة البحث من خلال استمارة استبيان بمقياس ثلاثي التدرج وللمقياس معاملات صـدق وثبـات عالية. (8: 27 – 33).

خامساً: المعاملات العلمية لمقياس البحث:

بالرغم من أن لمقياس البحث معاملات صدق وثبات علمية عالية إلا أن الباحث قام بإجراء معاملات علمية (صدق – ثبات) على عينة استطلاعية قوامها 20 متسابق من خارج عينة البحث الأساسية.

1. الصـــدق

الجدول التالي يبين معامل صدق التميز بين درجات الأرباع الأعلى والأدنى على مقياس سمات الدافعية الرياضية للعينة الاستطلاعية.

جدول (2)

معامل صدق التميز بطريقة المقارنة الطرفية بين درجات الأرباع الأعلى والأدنى على

ن =

مقياس سمات الدافعية الرياضية

المعالجات الإحصائية المقياس	الأرباع الأعلى		الأرباع الأدنى		قيمة (ت)	معامل إيتا	معامل الصدق
	س	± ع	س	± ع			
الحاجة للانجاز	20.8	0.46	16.8	0.72	10.16**	0.93	0.94
الثقة بالنفس	21.0	0.69	16.4	0.47	12.84**	0.95	0.98
التصميم	20.8	0.45	15.6	0.56	16.44**	0.97	0.94
ضبط النفس	16.0	0.02	13.8	0.45	11.00**	0.94	0.98
التدريبية	22.6	0.56	16.2	2.01	7.12**	0.86	0.93

قيمة (ت) الجــدولية 0.01 = 3.36**

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنــد مستــوى 0.01 بين درجات الأرباعى الأعـــلى والأربــاعى الأدنى لمتسابقي مســابقات الميدان والمضمار لصالح الأعلــى، كما تراوح معامل صدق التميز (إيتــا) ما بين (0.86 : 0.97).

2. الثبات

الجدول التالي يبين ثبات مقياس سمات الدافعية الرياضية باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سيبرمان براون).

جدول (3)

معامل ثبات مقياس سمات الدافعية الرياضية بطريقة التجزئة النصفية

ن = 20

المقياس	النسبة المئوية	الارتباط النصفي	معامل الثبات
الحاجة للانجاز	92 %	0.82	0.90
الثقة بالنفس	86 %	0.77	0.87
التصميم	90 %	0.67	0.79
ضبط النفس	91 %	0.69	0.82
التدريبية	86 %	0.73	0.84

يتضح من جدول (3) أنه تم التحقق مــن ثبات مقياس سمات الدافعية الرياضية حــيث تم إيجـاد معــامل الثــبات باســتخدام طريقة التجــزئة النصــفية (سيبرمان براون) حيث تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.79 : 0.90).

سادساً: الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من المعاملات العلمية لمقياس سمات الدافعية الرياضية. تم تطبيق المقياس على عينة البحث في غير أوقــات التــدريب أو المنافسات الرياضية وذلك بعد شرح الهدف من البحث وإعطاء التعليمات الخاصة والرد على جميع الاستفسارات التي تم طرحها من أفــراد عينة البحث. ومن ثم تفريغ البيانات تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية.

سابعاً: المعالجات الإحصائية:

في ضوء طبيعة وأهداف البحث أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام الحاسب الآلي وتم الاستعانة بالبرنامج الإحصــائي SPSS وتضمنت :

- **المتوسط الحسابي.**
- **الانحراف المعياري.**
- **النسبة المئوية.**
- **معامل صدق التمييز (إيتا)**
- **تحليل التباين**
- **اختبار أقل فرق معنوي L . S . D**

عــرض ومنــاقشة نتــائج البحــث

أولاً: عــرض ومنــاقشة التساؤل الأول

ما هي سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار قيد البحث

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لسمات الدافعية الرياضية

المعاملات الاحصائية / السمات الدافعية	س-	± ع	أقل قيمة	أعلى قيمة	معامل الإلتواء (ل)
الحاجة للإنجاز	19.11	1.89	15.00	23.00	00.14
الثقة بالنفس	18.21	2.36	12.00	24.00	00.18
التصميم	18.88	2.12	15.00	23.00	00.12
ضبط النفس	15.66	2.86	9.00	21	00.04
التدريبية	21.22	2.61	16.00	24.00	00.32

يتضح من جدول (4) أن معامل الإلتواء لدرجات عينة البحث لمقياس السمات الدافعية الرياضية قد إنحصرت ما بين (±3)

وهذا يعنى إعتدالية توزيع درجات عينة البحث على مقياس سمات الدافعية الرياضية.

جدول (**5**)

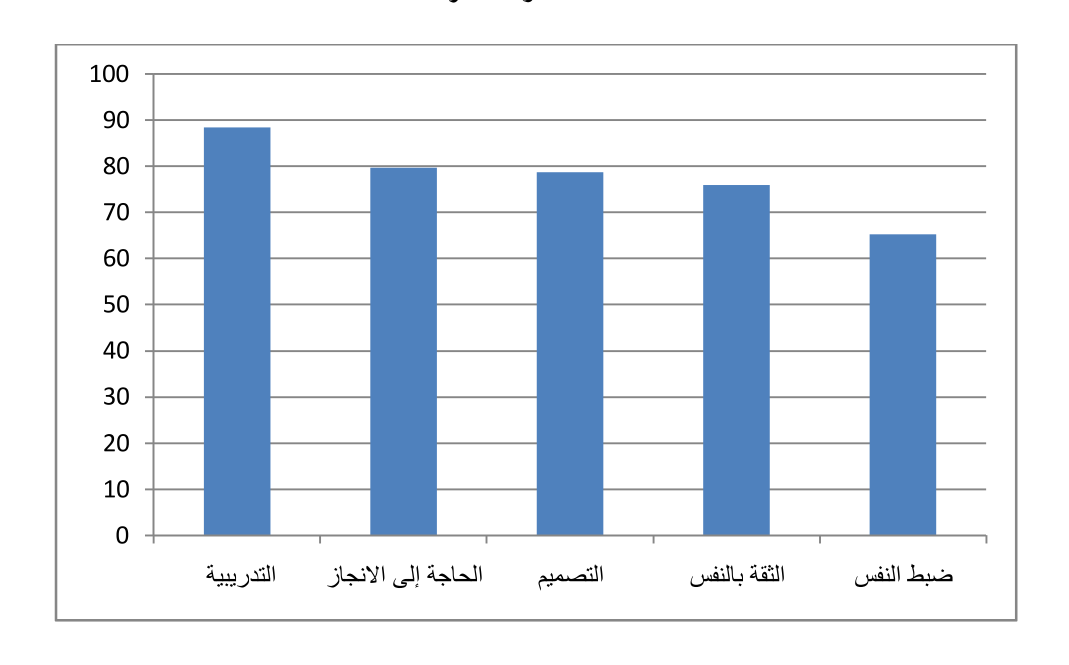
النسبة الدافعية والترتيب التنازلي لسمات الدافعية الرياضية

لمتسابقي الميدان والمضمار

المعاملات الاحصائية / السمات الدافعية	الدرجة النهائية للسمة	س̄	± ع	النسبة المئوية	الترتيب
الحاجة للانجاز	24	19.11	1.89	79.6	الثاني
الثقة بالنفس	24	18.21	2.36	75.9	الرابع
التصميم	24	18.88	2.12	78.7	الثالث
ضبط النفس	24	15.66	2.86	65.3	الخامس
التدريبية	24	21.22	2.61	88.4	الأول

شكل (1) والترتيب التنازلي لسمات الدافعية الرياضية لمتسابقي

الميدان والمضمار



يتضح من جـــدول (4 ، 5) وشكل (1) تقارب سمات الدافعية الرياضية قيد البحث مع وجود تفاوت بين السمة التدريبية التي جاءت في الترتيب الأول بنسبة 88.4% وسمة ضبط النفس التي جاءت في الترتيب الخامس 65.3% وهذا يعني أن سمة التدريبية التي جاءت في الترتيب الأول تعتبر الأهم من سمات الدافعية الرياضية الأخرى المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار قيد.

ويعزى الباحث ذلك في تنفيذ متسابقي الميدان والمضمار عينة البحث لتعليمات المدرب بكل دقة واستشارته في كل ما هو متعلـــق

بالمشكلات التدريبية، كما أن المدرب يعرف جيداً كيف يتعامل مع المتسابقين ولا يتحيز لمتسابق ضد متسابق آخـــر فالمتســـابقون عنـــد مدربهم سواء، كما أن تحقيق الإنجاز الرياضي وتحقيق المستويات العالية في رياضة مسابقات الميدان والمضمار يعتمد اعتماداً كـــبيراً علـــى القدرات الخاصة المميزة للمتسابق ببرنامج وتعليمات المدرب خلال الوحدات التدريبية والمنافسات الرياضية وهذا في حد ذاته يدعم سمـــة التدريبية لدى المتسابق، ويرى الباحث أنه بالرغم من أن سمة التدريبية جاءت في الترتيب الأول من سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الميدان والمضمار إلا أنه لا يمكن الاستدلال بها كمؤشر لانتقاء الناشئين لمسابقات الميدان والمضمار لأن سمة التدريبية يتم تقيميهـــا بعـــد إنخـــراط المتسابقين في التدريب، وجاءت سمة الحـــاجة للانجاز في الترتيب الثاني وهـــذا الترتيب يعتـــبر ترتيباً منطقيـــاً يتماشـــي مـــع طبيعـــة مسابقات الميدان والمضمار التي ترتبط بالأرقام (الزمن ، المسافة ، الارتفاع) كمؤشر للانجاز وهذا يتطلب من المتسابق بذل أقصى جهـــد في الوحدات التدريبية والمنافسات لتحقيق الانجاز لأن المتسابق دائما في تحدى مع الزمن أو المسافة أو الارتفاع وليس في منافسة فقط مـــع المتنافسين.

ويضيف الباحث أن تلك السمة يمكن إعتبارها مؤشر لانتقاء الناشئين لممارسة مسابقات الميدان والمضمار بصفة عامة.

أما سمة التصميم جاءت في المركز الثالث بنسبة 78.7% وهذا يؤكد أن هذه السمة يتم التدريب عليها وتطويرها من خلال برامج التدريب.

وقد جاءت سمة الثقة بالنفس في المركز الرابع بنسبة 65.3% وهذا يؤكد تميز متسابقي الميدان والمضمار قيد البحث بتلك الســـمة. وهذا يظهر من خلال ثقتهم في قدراتهم وأنفسهم مع التصرف بصورة جيدة في المواقف التدريبية والمنافسات ذات الاســـتثارة الانفعاليـــة العالية.

وقد جاءت سمة ضبط النفس في الترتيب الخامس والأخير بنسبة 88.4% وهذا يشير إلى إن متسابقي الميدان والمضمار قيد البحث ينخفض لديهم هذه السمة.

ويعزى الباحث ذلك أن بعض مسابقات الميدان والمضمار تتميز بنمطية الأداء الحركي المتكرر مع عدم وجود المـــؤثرات الخارجيـــة والمتمثلة في عدم الاحتكاك المباشر مع المنافس كما هو الحال في الرياضات الجماعية مما يجعل المتسابق في مواقف لا تستثير تلك السمة.

كما يرى الباحث أن التقارب إلى حدٍ ما بين السمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الميدان والمضمار يجعل هناك تأثير متبادل بين هذه السمات.

ثانياً: عـــرض ومنـاقشة التساؤل الثاني

مـــا هـــي سمـــات الدافعيـــة الرياضـــية المميـــزة لمجموعـــات البحـــث الثلاثـــة (الجـــــري – الوثـــب – الرمـــي)

كل على حدة

جدول (6)

التوصيف الإحصائي لدرجات مجموعات البحث الثلاثة

(الجـــري – الوثب – الرمي) في سمات الدافعية الرياضية

المعاملات الإحصائية / السمات الدافعية	مجموعة (الجـــري)			مجموعة (الوثب)			مجموعة (الرمي)		
	س	ع ±	ل	س	ع ±	ل	س	ع ±	ل
الحاجة للإنجاز	19.17	1.68	0.54	17.92	1.86	0.01	18.25	1.88	0.06
الثقة بالنفس	19.42	2.44	–0.02	17.55	2.48	0.36	16.19	2.13	–0.25
التصميم	18.44	2.14	0.54	18.56	2.12	–0.08	17.18	2.01	1.13
ضبط النفس	15.33	2.54	–0.68	12.64	2.33	0.79	13.12	2.15	0.06
التدريبيـــية	19.82	2.33	0.44	19.77	2.46	0.07	18.78	2.36	0.54

يتضح من جـــدول (6) أن معامل الالتواء (ل) لدرجات متسابقي الميدان والمضمار في المسابقات الثلاثة (الجـــري – الوثب – الرمي) لمقياس سمات الدافعية الرياضية قد انحصرت بين (±3) وهذا يعنى إعتدالية توزيع درجات عينة البحث على مقياس سمات الدافعية الرياضية.

جدول (7)

النسبة المئوية والترتيب التنازلي لسمات الدافعية الرياضية للمجموعات الثلاثة

(الجـــري – الوثب – الرمي) الدرجة النهائية = 24

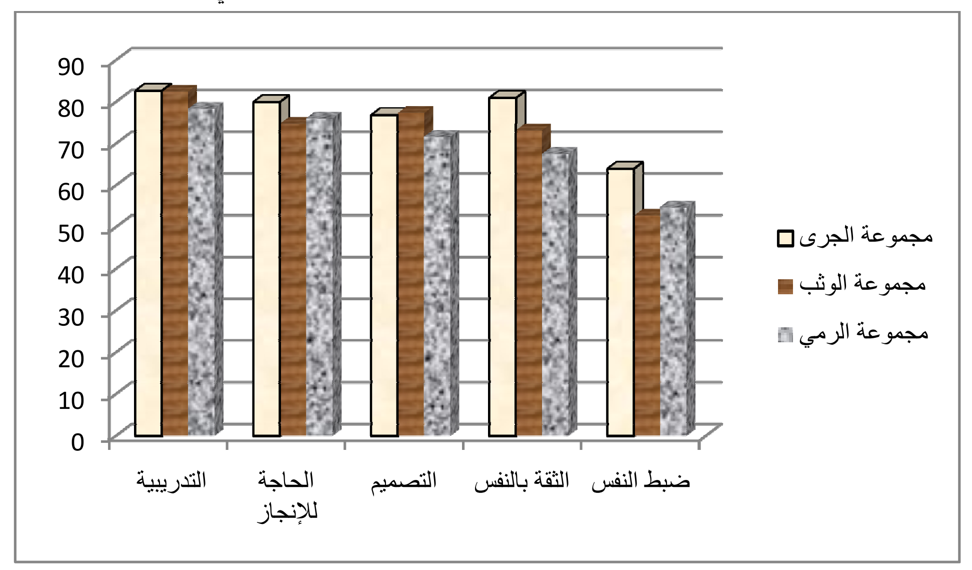
المعاملات الاحصائية / السمات الدافعية	مجموعة (الجـــري)				مجموعة (الوثب)				مجموعة (الرمي)			
	س	ع ±	النسبة المئوية	الترتيب	س	ع ±	النسبة المئوية	الترتيب	س	ع ±	النسبة المئوية	الترتيب
الحاجة للإنجاز	19.17	1.68	79.9	الثالث	17.92	1.86	74.7	الثالث	18.25	1.88	76.0	الثاني
الثقة بالنفس	19.42	2.44	80.9	الثاني	17.55	2.48	73.1	الرابع	16.19	2.13	67.5	الرابع
التصميم	18.44	2.14	76.8	الرابع	18.56	2.12	77.3	الثاني	17.18	2.01	71.6	الثالث

ضبط النفس	15.33	2.54	64.9	الخامس	12.64	2.33	52.7	الخامس	13.12	2.15	54.7	الخامس
التدريبية	19.82	2.33	82.6	الأول	19.77	2.46	82.4	الأول	18.78	2.36	78.3	الأول

شكل (2)

الترتيب التنازلي لسمات الدافعية الرياضية للمجموعات الثلاثة

مجموعة (الجـــري) ، مجموعة (الوثب)، مجموعة (الرمي)



يتضح من جدول (7) وشكل (2) أن المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل سمة من سمات الدافعية الرياضـــية مقارنة بالدرجة النـــهائية يمكن ترتيـــب كل سمة للثلاث مجموعات (الجـــري – الوثب – الرمي) كل مجموعة على حدة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي:

- مجموعة متسابقي الجري

جاءت سمة التدريبية في الترتيب الأول بنسبة 82.6% ثم تلتها سمة الثقة بالنفس بنسبة 80.9%، سمة الحاجة للانجاز بنسبة 79.9% ، سمة التصميم بنسبة 76.8% ، وأخيراً سمة ضبط النفس بنسبة 64.9% ، على الترتيب.

وهناك تقارب في النسبة المئوية في ثلاث سمات وهي سمة التدريبية والثقة بالنفس والحاجة للانجاز لأن هذه السمات الثلاثة تعتبر أهم سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الجـــري وهذا يتفق مع طارق محمد بدر الدين (2002) بأن هذه السمات الثلاثة تعتبر أهم سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الجري (4 : 841).

ويرى الباحث أن طبيعة الأداء الحـــركي خـــلال مسابقات العـــدو والجـــري (قصيرة – متوسطة – طويلة) يؤثر إيجابياً في تطوير تلك السمات الثلاثة بصفة خاصة.

- مجموعة متسابقي الوثب:

جاءت سمة التدريبية في الترتيب الأول بنسبة 82.4%، ثم تلتها سمة التصميم بنسبة 77.3% ، سمة الحاجة للانجاز بنسبة

74.4% ، سمة الثقة بالنفس بنسبة 73.1% ، وأخـــيراً سمة ضبط النفس بنسبة 52.7% ، على الترتيب.

كما يتضح تقارب النسبة المئوية في ثلاث سمات وهي سمة التدريبية وسمة التصميم وسمة الحاجة للانجاز.

وهذا يتفق مع أسامة كامل راتب (1992) فإن الثلاث سمات يتميز بها متسابقي الأنشطة الفردية التي تعتمد على الانجاز الرقمي أكثر من الأداء الحركي (3 : 24).

ويرى الباحث أن مسابقات الوثب بأنواعها (طويل، ثلاثي، عالي، القفز بالزانة)، من المسابقات الفردية التي تعتمد علـــى الانجـــاز الرقمي ولذا فإن الارتقاء بالمستوى الرقمي يؤثر تأثيراً إيجابياً على تطوير هذه السمات الثلاثة.

- مجموعة متسابقي الرمي:

جاءت سمة التدريبية في الترتيب الأول بنسبة 78.3% ، ثم تلتها سمة الحاجة للانجاز بنسبة 76.0 % ، سمـــة التصـــميم بنســـبة 71.6% ، سمة الثقة بالنفس بنسبة 67.5% ، وأخـــيراً سمة ضبط النفس بنسبة 54.7% على الترتيب.

كما يتضح تقارب النسبة المئوية لسمتي التدريبية والحاجة للانجاز. وهذا يشير إلى أن هذه السمات هامة لمتسابقي مسابقات الرمي (الجلة، القرص، الرمح، المطرقة) وهذا يتفق مع ما أشار إليه طارق محمد بدر الدين (4 : 842).

ويرى الباحث أن هذا يرجع إلى أن برامج التدريب التي ينفذها مدربي مسابقات الرمي للمجموعة قيد البحث يعملان على تطوير الأداء الحركي لارتباطه بالانجاز الرقمي.

– كما يرى الباحث أن احتلال سمة ضبط النفس الترتيب الخامس والأخير في جل المجموعات الثلاثة (الجـــري ، الوثب ، الرمي) يؤكد عدم استثارة هذه السمة لدى متسابقي الميدان والمضمار قيد البحث من قبل مدربي هذه المسابقات مما يؤدى الى عدم تطويرها وبالتالي إفتقار هذه السمة.

ثالثاً: عرض ومناقشة التساؤل الثالث

هل توجد فروق دالة إحصائية في سمات الدافعية بيم المجموعة الثلاثة (الجري – الوثب – الرمي)

جدول (8)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاثة (الجــري – الوثب – الرمي)

في سمات الدافعية الرياضية

المعاملات الإحصائية / السمات الدافعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الحاجة للإنجاز	بين المجموعات	2	49.23	24.62	3.82*
	داخل المجموعات	69	444.75	6.44	
	المجموع الكلي	71	493.98		
الثقة بالنفس	بين المجموعات	2	116.64	58.35	10.01**
	داخل المجموعات	69	422.34	5.79	
	المجموع الكلي	71	538.98		
التصميم	بين المجموعات	2	33.88	16.44	2.88
	داخل المجموعات	69	430.79	5.91	
	المجموع الكلي	71	464.67		
ضبط النفس	بين المجموعات	2	25.50	2.75	4.29*
	داخل المجموعات	69	216.93	2.97	
	المجموع الكلي	71	242.43		
التدريبية	بين المجموعات	2	18.98	9.49	2.27
	داخل المجموعات	69	305.02	4.19	
	المجموع الكلي	71	323.00		

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.05 =3.11*

قيمة ف الجدولية عند مستوى 0.01 =4.88**

– يتضح من جدول (8) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متسابقي مجموعات البحث الثلاثة (الجـــري ، الوثب ، الرمـــي) في سمات الحاجة للانجاز والثقة بالنفس وضبط النفس وهذا يشير إلى أن هذه السمات الثلاثة يتم استثارتها وتطويرها لارتباطها بنوعية المسابقة بصفة خاصة أكثر من ارتباطها بمسابقات الميدان والمضمار بصفة عامة.

– بينما لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث (الجـــري ، الوثب، الرمي) في سمتي التصميم والتدريبية. وهذا يشير الى أن هاتين السمتين لا يتم استثارتهما وتطويرهما في نوعية المسابقات بصفة خاصة ولكن يتم ذلك خلال مسابقات الميدان والمضمار بصـــفة عامة.

جدول (9)

معنوية الفروق بين المجموعات الثلاثة (الجـــري – الوثب – الرمي) في سمات الدافعية الرياضية باستخدام أقل فرق معنوي L. S. D.

السمة	المجموعة	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات		
			الجـــري	الـــوثب	الـــرمي
الحاجة للانجاز	الجـــري	19.17	—	*1.39 →	0.92
	الـــوثب	17.92		—	0.48
	الـــرمي	18.25			—
الثقة بالنفس	الجـــري	19.42	—	*2.04 →	*2.36 →
	الـــوثب	17.55		—	*2.88 →
	الـــرمي	16.19			—
ضبط النفس	الجـــري	15.33	—	*1.84 →	*1.68 →
	الـــوثب	12.64		—	0.29
	الـــرمي	13.12			—

* معنوي عند مستوى 0.05.

يتضح من جدول (9) فروق المتوسطات بين المجموعات الثلاثة قيد البحث ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائية بين متسابقي الجـــري ومتسابقي الوثب في سمات الحاجة للانجاز والثقة بالنفس وضبط النفس لصالح متسابقي الجـــري.

– وجود فروق دالة إحصائية بين متسابقي الجـــري ومتسابقي الرمي في سمة الثقة بالنفس وضبط النفس لصالح متسابقي الجـــري.

وهذا يشير إلى تميز متسابقي الجـــري في سمة الثقة بالنفس وسمة ضبط النفس عن متسابقي الوثب والرمي. كما يشير أيضاً إلى تميز متسابقي الجـــري في سمة الحاجة للانجاز عن متسابقي الوثب.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متسابقي الوثب ومتسابقي الـــرمـــي في سمة الثقة بالنفس لصالح متسابقي الوثب وهذا يشير إلى تميز متسابقي الوثب في سمة الثقة بالنفس عن متسابقي الـــرمـــي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متسابقي الجـــري ومتسابقي الرمي في سمة الحاجة للانجاز.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متسابقي الوثب ومتسابقي الرمي في كل من سمتي الحاجة للانجاز و ضبط النفس.

الاستنتاجات:

في ضوء عينة البحث وما توصل اليه الباحث من نتائج يمكن إستنتاج مايلي:

أولاً: سمات الدافعية المميزة متسابقي الميدان والمضمار بصفة عامة (الجـــري ، الوثب ، الرمي):

1. تعتبر سمة التدريبية أهم سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار بصفة عامة و لمتسابقي (الجـــري ، الوثب ، الرمي) كل على حدة.

2. يمكـــن ترتيب سمات الدافعـــية الرياضية الممـــيزة لمتسابـــقي الميـــدان بصفة عامـــة (الجـــري، الوثب ، الرمي) كل على حدة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي:

- سمة التدريبية.
- الحاجة للانجاز.
- التصميم.
- الثقة بالنفس.
- ضبط النفس.

ثانياً: ترتيب سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الجـــري هـــي:

- سمة التدريبية.
- الثقة بالنفس.
- الحاجة للانجاز.
- التصميم.
- ضبط النفس.

ثالثاً: ترتيب سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الوثب هـــي:

- سمة التدريبية.

- التصميم.
- الحاجة للانجاز.
- الثقة بالنفس.
- ضبط النفس.

رابعاً : ترتيب سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الرمي هــــي:

- سمة التدريبية.
- الحاجة للانجاز.
- التصميم.
- الثقة بالنفس.
- ضبط النفس.

3. **جاءت سمة ضبط النفس في الترتيب الخامس والأخير في جميع مسابقات الميدان والمضمار (الجري ، الوثب ، الرمي).**

ثانياً : بشــأن التمايز بين متسابقي المــيدان والمضمار لكـــل مـــن مسابقات (الجـــري ، الوثب ، الرمي).

1. يتميز متسابقي الجـــري عن متسابقي الـــرمـــي في سمات الحاجة للانجاز والثقة بالنفس وسمة ضبط النفس.
2. يتميز متسابقي الجـــري عن متسابقي الـــرمـــي في سمـــتي الثقة بالنـــفس و ضبط النفس.
3. يتميز متسابقي الوثب عن متسابقي الـــرمـــي في كل من سمتي الحاجة للانجاز ضبط النفس.
4. تتقارب المستويات متسابقي الوثب والرمـــي في كل من سمتي الحاجة للانجاز ضبط النفس.

التوصيات:

في ضوء استنتاجات البحث يوصى الباحث بما يلي:

– أهمية تطوير سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقي الميدان والمضمار بصفة عامة ومتسابقي مسابقات (الجـــــري ، الوثـــب ، الرمي) كل على حدة.

– استخدام الاختبارات التي تقيس سمات الدافعية الرياضية لمتسابقي الميدان والمضمار بصفة عامة ومتسابقي مسابقات (الجـــري ، الوثب ، الرمي) كل على حدة.

– إجراء بحوث مشابهة على متسابقي الميدان والمضمار في المراحل السنية المختلفة.

– ضرورة تصنيف الناشئين لممارسة كل مسابقة على حدة من مسابقات الميدان والمضمار في ضوء الترتيب التنازلي لسمات الدافعية الرياضية المميزة لديهم.

المـــــراجع:

أولاً: المـــــراجع العـــربيـــــة

1. أحمد أمين فـــوزي: بعض السمات الانفعالية المميزة للاعبي المراكز المختلفـــة في كـــرة السلة، المؤتمر الرياضي الأول، كلية التربية الرياضـــية، جامعـــة الأردن 1986م.

2. أحمد أمين فـــوزي: سيكولوجية الفريق الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.
طارق محمد بدر الدين

3. أسامة كامـــل راتب: دراسة عملية للبروفيل النفسي بين رياضي المستوى العـــالي، مجلـــة التربية البدنية والرياضة، جامعة حلوان، العدد 13، 1992م.

4. طارق محمد بدرالدين: المهارات العقلية وسمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار، المؤتمر العلمي الدولي، كلية التربية الرياضية للبـــنين، جامعـــة الاسكندرية، 2002م.

5. محمد العربي شمعون: اللاعب والتدريب العقلي، الطبعة الثانية مركز الكتـــاب للنشـــر، ماجدة محمد اسماعيل القاهرة، 2001م.

6. محمد حسن علاوى: مدخل في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشـــر، القـــاهرة، 1997م.

7. محمد حسن علاوي: التطبيقات الحديثة في علم النفس الرياضي، المؤثر العلمي الـــدولي الثالث، الجزء الأول، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية، 1999م.

8. ـــــــــــــ : موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، الطبعـــة الأولى، مركـــز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999و.

9. محمود محمد سالم: سمات الدافعية الرياضية المميزة لمراكز اللعب في كرة السلة، المجلد الحادي عشر، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، 1999م.

10. مـــروان مصـــطفى رجب: السمات الدافعية وعلاقاتها بأداء لاعبي المستوى العالي في كرة اليد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضيـــة للبـــنين، جامعـــة الإسكندرية 2002م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Doheny M.O: **Mental practice and Alternative approach to teaching motor skills**, **Mosby**, **U.S.A**, **1993**.

- **Plessinger**. **A**: **The effects of mental in magery on Athtetic performance**, **1999**.

- **William. warren**: **Psychology of sport and exercise**, **Human kinetics**, **champaing U.S.A**, **1994**.

How the Concepts of Validity are Interpreted and Applied in Qualitative Research?

By

Dr: Senussi Mohammed Saad

English Department

Faculty of Arts and Science/Elmarj

University of Garyounis

كيفية تفسير معايير المصداقية وتطبيقها في البحوث النوعية

ملخص البحث :-

يعد فهم الفرضيات النظرية عند تصميم البحوث جزءاً مهماً وحاسماً لإجراء هذه البحوث ، وان الفشل في فهم هذه الفرضيات قد يقودنا إلى نتائج غير محمودة العواقب تشمل عملية البحث كله.بما في ذلك السبل التي يمكننا بها تحقيق اكبر قدر من المصداقية للنتائج التي توصلت إليها أبحاثنا ، وسأسلط الضوء في هذه الورقة على كيفية تصميم البحوث النوعية التي تفسر الفرضيات النظرية المتعلقة بقضايا المصداقية المطروحة في هذه البحوث وتطبيقها لكي نعزز مصداقية أبحاثنا وجودتها مما يزيد الثقة في الاستنتاجات التي نتوصل إليها .

Abstract

of human experience. "The imposition of external form and structure is resisted, since this reflects the view point of the
Understanding the theoretical assumptions of the research design we are employing is a crucial part in conducting our research. Failure to do so might have serious consequences on the whole research process including how we can maximize the validity of our research conclusions. In this paper, I shed light on how the qualitative research design interprets and applies the theoretical assumptions related to the validity issues in doing research in order to enhance the credibility and the quality of our research, and therefore maximize people's trust in our conclusions.

Introduction

There is no doubt that any type of research entails a very systematic and organized inquiry aimed to establish and create a significant knowledge to add to our existing knowledge. Thus, doing any type of research requires great efforts in order to understand how this particular type of research is done and approached. In addition, the way you begin doing a research including conventions of

data collections, compiling, analysing and interpreting the results will ultimately affect what you learn from your research study (Brown and Rogers, 2002).

Educational research can be approached by different research paradigms. However, each research paradigm has its own epistemological and ontological assumptions regarding the nature of knowledge and the meaning of doing research. For example, the quantitative or positivist research paradigm stresses the role of scientific thinking including objectivity, prediction, and the discovery of scientific generalizations in understanding the phenomenon under investigating (Cohen et al. 2007). On the other hand, the interpretive (qualitative) research paradigm is concerned with human understating and interpretation (Ernest, 1994).

Understanding the epistemological and ontological assumptions of any type of research paradigm is very crucial as these assumptions direct and inform how this particular research paradigm views the research process including how the concepts of validity are interpreted and implemented.

In this paper, I discuss how the qualitative (interpretive) research paradigm interprets and applies the issue of validity in doing research. First, I identify the epistemological and ontological assumptions of the qualitative research. I then explain how the qualitative research interprets the meaning of validity and reliability. I proceed to discuss the procedures of maximizing the validity of qualitative research. I conclude this paper by reflecting on some of these procedures suggested to maximize the validity of qualitative research.

What is Qualitative Research?

The qualitative research paradigm is known under different terms including, naturalistic, constructivist, and interpretive (Erickson, 1986, Ernest, 1994, Cohen et al, 2007). Therefore the terms qualitative and interpretive will be used interchangeably in this paper. Lincoln and Denzin (1998: 3) give a general definition of the meaning of qualitative research. They suggest:

Qualitative research is multimethod in focus, involving an naturalistic approach to its subject matter. This means interpretive

researchers study things in their natural settings, that qualitative
or interpret phenomenon in terms of attempting to make sense of
Qualitative research involves the meaning people bring with them.
empirical materials-case the studied use and collection of a variety of
interview, study, personal experiences, introspective, life story,
describe observational, historical, international, and visual texts that
routine and problematic moments and meanings in individuals' lives.

Qualitative research is generally regarded as "any kind of research that produces findings not arrived at by any means of statistical procedures or other means of quantification" (Corbin and Strauss, 1990: 17). Instead, the findings of qualitative research derive from real world settings where the phenomenon under investigation "unfolds naturally" (Patton, 2002: 39).

The researcher gets the opportunity to know the people and the setting under investigation by spending considerable time in the setting, and sharing the lives of the people of this particular setting. The qualitative research assumes that meaning and process are essential in understanding human actions, that knowledge is captured through people talking about their meanings; that knowledge is structured within personal biases and values; and that knowledge develops, emerges, and cannot be removed from the context in which it is studied. As Bogdan and Biklen (1998: 55) have suggested, these assumptions "provide the parameters, the tools, and the general guide of how to proceed" with a qualitative research.

Smith (1987:140) has argued that "for interpretive approaches, the object field to be studied is the acts and meanings ascribed to events by actors in a particular social context". This correlates with Marshall and Rossmans' (1999:57) argument in which they claim that "for a study focusing on individuals' lived experience, the researcher could argue that one cannot understand human actions without understanding the meaning that participants attribute to these actions, their thoughts, feelings, beliefs, values, and assumptive worlds".

The world in the context of the interpretive research paradigm is understood through the subjective life observer as opposed to that of the actor directly involved" (Cohen et al. 2007: 22). Subjectivity is

regarded as a tool to deal with the understandings, interpretations, and experiences people bring with them to their social context. Anderson and Burns (1989: 67) suggest, that “the subjective meaning of action for humans is legitimate content of study”. Angen (2000: 385) adds “because we cannot separate ourselves from what we know, our subjectivity is an integral part of our understanding of ourselves, of others, and of the world around us”.

Validity in Qualitative Research

An important issue that has to be taken into account by researchers is how their research conclusions can be taken for granted. That is, how can we make sure that the research results are convincing and corresponding to the real world? Maxwell (1996: 87) refers validity to “the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account”. He suggests that validity depends on the link between the researcher’s conclusions and the real world, and that there are no methods that can assure that the researcher has effectively comprehended the explanations of the world he/she is studying. Maxwell (1996) claims that validity is relative and can never be verified or taken for granted. According to Doryni (2007), validity is concerned with the with the overall quality of the research process including the interpretations the researchers make on the basis of their observations, and the extent to which these interpretations can be generalizable beyond the research setting. Whittemore et al. (2001: 522) point to the following concerns as related to validity issues. They write:

The need to demonstrate the truth value of multiple
dependability of findings amid variability, the perspectives, the
boarder contexts, and the freedom applicability of findings to
identified as validity issues to from bias in the research process were
be addressed in the research process

The qualitative research is generally criticised for lacking the standards means for establishing validity used in quantitative research (Lincoln and Guba, 1985, Maxwell 1992, Robson, 2002). “Proponents of positivist quantitative research often imply that qualitative research especially interpretive approaches to human

inquiry are so rife with threats to validity that they are of no scientific value" (Bailey, 1997, cited in Angen, 2000: 378).
As I have outlined earlier, the qualitative research is based on entirely different epistemological and ontological assumptions compared to quantitative research. This implies that validity criteria of quantitative research are inappropriate for qualitative research (Lincoln & Guba 1985, Hammersley, 1992).
Advocates of the qualitative research reject the quantitative research criteria of validity which stress the importance of the consistency of the results over time, the accurate representation of the total population under study, and the repeatability and generalizability of the results (Kirk & Miller, 1986; LeCompete & Preissle, 1993; Altheide & Johnson, 1994). Leininger, 1994 cited in Whittemore et al 2001: 524, argues that "quantitative validity criteria applied to qualitative research are awkward, confounding, and confusing".
Lincoln and Guba, (1985), argue that concepts such as 'internal validity', 'external validity', and 'objectivity' are inappropriate for qualitative research. They replace the concept of validity with that of "trustworthiness" They propose four alternative concepts which they claim to be more appropriate to enhance the trustworthiness of qualitative research. These concepts are credibility, transferability, dependability, and conformability.

Credibility

Credibility is concerned with whether the inquiry was carried out in a way which guarantees that the subject of the inquiry was correctly identified and described. Several techniques have been proposed to ensure credibility. These include the following:

1. Prolonged involvement. The goal here is that the researcher spends sufficient time in the setting to learn the culture, test for any misinformation introduced by distortions either by the researcher or the respondents.
2. Persistent observation. This technique enables the researcher to focus his/her observation on the most issues that are relevant to his/her investigation.
3. Triangulation. This entails using evidence from different sources, of different methods of collecting data such as the combination of using observations and subsequent interviews.

4. Peer debriefing. This is a process where the researcher shares his/her thoughts, analysis, and conclusions with a peer with the goal of exploring other aspects of the inquiry that might be missed by the researcher.
5. Negative case analysis. This involves sharing the interpretation of the findings with the participants of the study to ensure that these findings represent the participants and their ideas accurately.
6. Member checks. This involves eliciting participants' views and comments on the findings and interpretation in order to ensure that these findings represent the participants and their ideas accurately.

Transferability

Transferability in qualitative research is a concept corresponding to external validity or generalizabilty in quantitative research (Maxwell, 1996). Qualitative researchers usually focus their research on a single setting or a small number of individuals or sites, using specific rather than probability sampling, and they have different concepts and meanings regarding the generalizabilty of their findings (Maxwell**,** 1996). Guba and Linclon (1982) for example, call for substituting the concept of generalizibilty with that of "fittingness". They argue that the idea of fittingness with its focus on analyzing the extent to which the situation under investigation matches other situations in which one is interested, gives a more applicable way of thinking about generalizability of research conclusions than do more traditional approaches. This view or concept requires the researcher to present a substantial amount of information about the situation and the setting under investigation. Failure to do this will mean that it is unlikely to make informed decisions about whether the conclusions resulted from any particular site or situation are valuable in understanding other sites or situations. The researcher has to provide clear and detailed description of the people and the setting under investigation as a means of allowing conclusions about the extent to which results from one situation are applicable to other situations.

Jankowski (2002: 155) claims that when researchers spend a considerable time in the field, they will have more scope to generalize their representations to other populations or situations. He goes further to suggest:

When researchers spend a small amount of time doing field work (weeks
few months) there is the question of whether the actions being observed or
representative of some general pattern or are idiosyncratic to the person, are
or event observed. Without significant amounts of field time, it is unlikely time
a sufficient amount of data will have been accumulated to establish a that
Incomplete patterns are simply that. They can be suggestive, but pattern.
and they should not be represented as an empirical they can not,
consistency.

Dependability

Dependability is an equivalent to reliability (Robson, 1993). Strategies for enhancing this aspect of trustworthiness include triangulation. Triangulation is considered as the use of multiple data collection technique (Patton, 2002, Cohen et al, 2007). Depending only on one method may bias or mislead the researcher's understanding of the whole picture of the phenomenon under investigation. As Patton (2002: 555) suggests "the logic of triangulation is based on the premise that no single method ever adequately solves the problem of rival explanation". He adds that

Studies that use only one method are more vulnerable to errors linked to particular method (e.g., loaded interview questions, biased or untrue that questions) than studies that use multiple methods in which different types data provide cross-data consistency checks (Patton, 2002: 556). of

Patton (2002) proposes several techniques of triangulation which can be used to maximize the dependability of qualitative data. These techniques include:

- Comparing observations with interviews.
- Using multiple as apposed to single observers or analysts.
- Giving participants in the study the opportunities to react to what is described and concluded.

Conformability

Confirmability refers to the extent to which the findings could be verified by others. The key procedure for proving confirmability is the use of 'enquiry audit'. This involves appointing another researcher to examine the data collection and analysis procedures and to make judgments about the potential for bias or misrepresentation. Robson (1993: 406) asserts that several requirements of information have to be provided in order for the person who acts as the enquiry audit to complete his/her job. These requirements are:

1. Raw data- field notes, documents, tapes, etc;
2. Processed data and analysis products- write-ups, summaries, ets;
3. Data reconstruction and synthesis products-codes, patterns, matrices, etc. and final report
4. Process notes –procedures, designs, strategies, etc.;
5. Materials relating to intentions and dispositions-original proposal, personal notes, intentions, expectations, etc.;
6. Instrument development information-pilot forms, schedules, observation formats, etc. underscore

Creswell (1998) uses the term verification instead of validity and proposes eight verification procedures that are often applied in qualitative research. These procedures are similar to those proposed by Lincoln and Guba (1985).

Morse et al (2002: 13) regard verification as the procedure of checking, confirming, and making sure, and being certain. They suggest that in qualitative research, verification is concerned with the procedures used during the research process to incrementally add to ensuring validity, and that "standards and criteria applied at the end of the study can not direct the research as it is conducted, and can not be used pro-actively to manage threats to validity". Morse et al criticize strategies such as audit trials, and member checks, claiming that these strategies do little to enhance the validity of qualitative research. Instead, they propose verification strategies including, investigator responsiveness, ensuring methodological coherence, sampling sufficiency, developing a dynamic relationship between sampling, data collection and analysis, thinking theoretically, and theory development.

Threats to Validity in Qualitative Research

Maxwell (1996) argues that the crucial notion for validity is paying attention to what are called validity threats. Validity threats imply that there is a potential possibility of having alternative explanations or interpretations of the phenomenon under study.

There are significant differences between quantitative and qualitative research designs in the strategies they usually implement to deal with validity threats. Quantitative and experimental researchers usually design in advance controls that will deal with both expected and unexpected threats to validity. These include control groups, use of statistical tests, and randomized sampling. Qualitative researchers, on the other hand, do not enjoy the benefits of sampling strategies or statistical manipulations. "They must try to rule out most validity threats after the research has already begun, using evidence collected during the research itself to make these alternatives hypotheses implausible" (Maxwell, 1996: 88).

Maxwell mentions different types of validity threats that have to be considered very carefully by qualitative researchers. These validity threats could affect the different elements of the research process including, description, interpretation, and theory.

The major threat to valid description is the incorrectness and incompleteness of your description of what you heard and saw. Wolcott (1990, cited in Maxwell, 1992: 286) argues that "description is the foundation upon which qualitative research is built". Maxwell (1992) distinguishes between primary descriptive validity, and secondary descriptive validity. Primary descriptive validity is concerned with the validity of what the researcher has seen, heard, touched, smelled, and so on. Secondary descriptive validity is concerned with the validity of the accounts of things that could be in principle observed, but that were deduced from the data. Maxwell (1996) warns that if the description process is invalid, then any explanations or conclusions reached

from these descriptions are doubtful.

Qualitative researchers are not concerned only with providing a valid description of the things, events, objects, actions and behaviours in the setting they study, but they are also concerned with what these things, objects, events, and behaviours mean for the people in the setting under investigation. As I have mentioned earlier, one cannot understand People's actions and behaviours without understanding the meaning that participants attribute to these actions and behaviours. Thus, the aspect of understanding is central to interpretive research which seeks to grasp phenomenon not on the basis of the researcher's assumptions and beliefs, but from the perspectives of the individuals under study.

The key threat to valid interpretation is affecting the perceptions and meanings that the individuals under study hold or conceive by imposing the researcher's own conceptions rather than understanding and considering the conceptions of individuals under study. There are a number of ways which could lead to threats to valid interpretation including not listening to the participants' own understandings; not being aware of your own framework and assumptions; asking leading, closed, or short-answer questions that do not enable participants to reflect upon their own perspectives. Mason (1996: 150) explains what the researcher can do to demonstrate the validity of their interpretation:

In my view, validity of interpretation in any form of qualitative research is contingent upon the 'end product' including a demonstration of how that interpretation was reached. This means that you should be able to, and
prepared to, trace the route by which you came to your be
basic principle here is that you are never taking it as interpretation….The
particular interpretation can be made of your data but self-evident that a
continually and assiduously charting and justifying the instead that you are
your interpretations were made. steps through which

The potential threat to the theoretical validity of an account is not considering alternative explanations or interpretations of the phenomenon under investigation. Researchers should critically challenge the themes and patterns that seem evident to them.

Maxwell (1996) discusses two other general kinds of threats to validity that are often associated with qualitative research. They are the influence of the researcher on the setting or participants under study, and the researcher's bias. Maxwell (1996) uses the term reactivity to refer to the impact of the researcher's presence on the setting or participants under study. He suggests that reactivity is not a serious concern to participant observation. He cites Becker (1970) who claims that in a natural setting, an observer is generally much less an influence on the participant behaviour than is the setting itself.

However, according to Patton (2002), the observer may influence the situation being observed in different ways. For example, participants may act artificially when they know they are being observed. Thus, the selective perception of the observer may misrepresent the data. With respect to interviewing, reactivity is more influential and crucial. For example, the researcher may impose his/her assumptions on the interviewee by not listening to the interviewee's own perspectives, not being aware of his/her own preconceptions and how these preconceptions may affect the interviewees' responses, asking leading questions, closed or short –answer questions that do not enable the interviewee to reflect upon his/her own perspectives.
Researcher bias refers to the researcher's selection of data that are suitable to the researcher's conceptions and values. Maxwell (1996: 91) points to the impossibility of eradicating the researcher's preconceptions, theories, and values. He also argues that it is an implausible idea to try to standardize the researcher to accomplish reliability. He goes further to claim that "qualitative research is not primarily concerned with eliminating variance between researchers in the values and expectations they bring to the study, but with understanding how a particular researcher's values influence the conduct and conclusions of the study". This position is also echoed by Ahern (1999: 408) who argues that "the ability to put aside personal feelings and preconceptions is more a function of how reflexive one is rather than how objective one is because it is not possible for researchers set aside things about which they are not aware".
Crotty (1998, cited in Robson, 2002) also stresses on the importance of reflexivity; i.e. a knowledge of the ways in which the researcher as a member of social group with identity and background has an influence on the research process. Horsburgh (2003: 308) defines reflexivity as "the active acknowledgement by the researcher that her/his own actions and decisions will inevitably impact upon the meaning and context of experience under investigation". Reflexivity can be established by means such as describing the aspects of the research process where the researcher has had personal involvement. According to Horsburgh (2003: 309), acknowledging the researcher as a key instrument in the research process does not suggest that the research, or findings drawn, lack rigour, provided that clear clarification of the research process and product has been achieved. He writes:
Given that the researcher is, in this view, intimately involved in both the process and the product of the research enterprise, it is necessary for the reader to evaluate the extent to which an author identifies and explicates their involvement and its potential or actual effect upon the findings.

Conclusion

Through out this paper, I discussed how different qualitative researchers conceptualize the concept of validity in qualitative research. It was clear that some qualitative researchers reject the quantitative research criteria of validity, arguing that these criteria are inconsistent with the nature of the qualitative research.

Although I agree that the quantitative criteria of validity are inappropriate for qualitative research, I still have some concerns regarding some of the procedures proposed by qualitative researchers to maximize the trustworthiness of qualitative research. For example, the use of member checking or respondent validation raises some questions. First, how do we know the participants are telling the truth? Second, the process of eliciting participants' views and comments on the findings and interpretations requires a very skilled researcher who has the experience and knowledge of how to use good prompting and probing. Since the process of qualitative research sometimes takes a long time, we may not be able to guarantee that the participants will hold the same views and ideas throughout the research process. Participants may disagree with the researcher's interpretation, and then the problem is whose interpretation should be taken for granted. Horsburgh (2003: 310) suggests that participant validation "is……problematic because the participants and the researcher will, to a greater or lesser degree, have different agendas and perspectives".

The issue of reflexivity mentioned by some qualitative researchers seems to contradict with the epistemological and ontological assumptions of qualitative research. As we have seen, reflexivity aims to reduce the researcher's impact on the setting and participants under study. This notion in my view aims to achieve objectivity which is not an attainable goal for

qualitative research. As Angen (2000: 392) puts it:
Validity does not need to be about attaining positivist
more in a subjective, human estimation objective truth, it lies
something well, having made of what it means to have done
an effort that is worthy of trust and written up
convincingly.

As I have mentioned earlier, the interpretive research paradigm considers knowledge to be constructed within personal biases and values. That is, subjectivity is regarded as an integral part in dealing with people's meanings and understandings. Thus, the researcher is considered as key instrument in the research process. Therefore, reflexivity should be regarded as a tool to bring about the researcher's reflections on the research process, but not as a goal to achieve objectivity.

Triangulation as proposed by some qualitative researchers means using different methods of collecting data in order to reach to the same conclusion. In my view, this notion contradicts with the claim that quantitative criteria for validity are inappropriate for qualitative research. My rationale is that triangulation sometimes entails mixing quantitative and qualitative methods. I would argue that if we accept to use different methods which are based on different epistemological and ontological assumptions, then we should also accept using different criteria for judging the quality of the research. However, others might argue against using different methods of data collection as a procedure to enhance the trustworthiness of the research, arguing that different methods may not necessarily produce the same findings. That is, each method of data collection is designed to answer specific research questions, and that mixing methods can lead to further confusion (Morse, 1991).

The use of ‘enquiry audit’ as a procedure to maximize the trustworthiness of the researcher also raises some concerns. As I have indicated above the use of audit enquiry involves appointing another researcher to examine the data collection and analysis and to make judgment regarding the quality of the research. In my view, this idea is more concerned with the product of the research, rather than the process of the research itself. As Morse et al, (2002) suggest “standards and criteria applied at the end of the study can not direct the research as it is conducted and thus can not be used pro-actively to manage threats to reliability and validity”. In addition, how can an outsider who was not involved during the research process make judgement about the quality of the research? Being involved during the research process enhances your understandings of the phenomenon under investigation. Although Robson (1993) insists on providing the person who acts as the enquiry audit with the necessary information such as raw data, filed notes, documents, tapes etc, I would argue that these information are decontextualized. Giving the fact that qualitative research assumes that knowledge emerges and can not be removed from the context in which it is studied, one can argue that relying on this only, means that the enquiry audit misses many other things which can only be seen and heard while being emerged within the context under investigation.

It is very important to realize that researchers have different views about what is the meaning of doing research and about their roles as researchers. As human beings, researchers bring with them their beliefs and preconceptions about what constitutes knowledge. These beliefs and preconceptions in turn affect how researchers approach and handle the research process. Angen (2000: 384), suggests that “our values and beliefs will show themselves in our

actions whether to stop to think about them or not"
The above discussion implies that whatever the researcher does in order to achieve validity, there is still the influence of the human presence on the research process. The judgment of the quality of a piece of research will be determined by our views and interpretations of what constitutes truth. As Whittemore et al. (2001: 532) argue "all methods have limitations, and research involves multiple interpretations as well as a moral and ethical component inherent in judgments".
Finally, I would argue that although many qualitative researchers have tried to adopt terms and concepts which they think are more appropriate for qualitative research, there is still a need for providing concrete suggestions on how to implement these terms and concepts. As we can see in many qualitative textbooks, the discussion of validity issues is still focused on the theoretical issues, whereas the practical issues of how to attain validity is not explicitly stated. In my view, novice researchers need guidance and training in order to implement the different criteria of validity which is suggested as being appropriate for qualitative research.

References

Ahern, J. (1999). Ten tips for reflexive bracketing. Qualitative Health
172-173. Research, 11,

Altheide, D., & Johnson, M. (1994). Criteria for assessing interpretive
qualitative research. In N. Denzin, & Lincoln, Y. (Ed.), Handbook of validity in
Qualitative Research (pp. 485-499). Thousand Oaks,CA: Sage
Publications.

Anderson, L., & Burns, R. (1989). Research in Classroom. Oxford: Pergamon
Press.

Angen, M. (2000). Evaluating interpretive inquiry: reviewing the validity
opening the dialogue. Qualitative Health Research, 10(3), 378- debate and
395.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). Qualitative Research in Education: An
to Theory and Methods (3rd ed.). London: Allyn & Bacon. Introduction

Brown, J., & Rodger, T. (2002). Doing Second Language Research. Oxford:
University Press. Oxford

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in
Education
(5th ed.). London: Falmer Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Basics of qualitative research: Grounded
procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications. theory and

Creswell, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among
Five Traditions. London: Sage Publications.

Doryni, Z. (2007). Research methods in Applied Linguistics. Oxford:
Oxford University Press

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.
(Ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd ed., pp. 119-161). Wittrock
Macmillan Publishers. London:

Ernest, P. (1994). An Introduction to Research Methodology and Paradigms.
Exeter University Press. Exeter:

Guba, G., & Lincoln, S. (1982). Epistemological and methodological bases of

naturalistic inquiry. Education Communication and Technology Journal, 233-252. 30,

Hammersley, M. (1992). What's Wrong with Ethnography? London: Routledge.

Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research. Journal of Clinical 12, 307-312. Nursing,

Jankowski, M. (2002). Representation, responsibility, and reliability in observation. In T. May (Ed.), Qualitative Research in Action. participant Oaks: Sage Publication. Thousand

Kirk, J., & Miller, M. (1986). Reliability and Validity in Qualitative Research. London: Sage Publications.

LeCompte, M., & Presissle, J. (1993). Ethnography and Qualitative Research (2nd ed.). London: Academic Press Ltd.

Lincoln, Y., & Guba, G. (1985). Naturalistic Inquiry. London: Sage Publication.

Lincoln, Y., & Denzin, N. (1998). Strategies of Qualitative Inquiry. London: Publications. Sage

Marshall, C., & Rossman, G. (1999). Designing Qualitative Research (3rd London: Sage Publication. ed.).

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. London: Sage Publications.

Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in qualitative Research. Educational Review, 62(3), 279-301. Harvard

Maxwell, J. (1996). Qualitative Research Design. Thousands Oaks: Sage Publications.

Mores, M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). strategies for establishing reliability and validity in qualitative Verification Retrieved 20/2/2005, from WWW.ualberta.ca/~ijgm/. research.

Morse, J. (1991). Strategies for sampling. In M. Morse (Ed.), Qualitative Research: Contemporary Dialogue. Newbury, CA: Sage Publications. Nursing

Patton, M. (2002). Qualitative Evaluation and Research Methods (3rd ed.).
Sage Publications. London:

Robson, C. (1993). Real World Research. Oxford: Blackwell Publishers.

Robson, C. (2002). Real World Research (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Smith, M. (1987). Publishing Qualitative Research. American Educational
Journal, 24(2), 173-183. Research

Whittemore, R., Chase, S., & Mandle, C. (2001). Validity in qualitative
Qualitative Health Research, 11(4), 522-537. research.

Principles of Teaching Listening Comprehension

Abdelhalim. A. Elshihibi
English Instructor at the Faculty of Arts and Science Branch / Alabiar
Garyounis University

Principles of Teaching Listening Comprehension

ملخص البحث

هذه الورقه تحاول أن تقدم عرض لبعض المبادى الاساسيه فى تدريس مهارة الاستماع ، مشيرة الى المبادى الرئسيه التى ينبغى للمعلمين اخذها بعين الاعتبار عند تدريس وتصميم الدروس المتعلقه بمهارة الاستيعاب السمعى، لأجل تطبيق المناشط الناجعه وتحقيق التعلم الفاعل فى مهارة الاستماع وربطها بمواقف الحياة العمليه التى تساعد الطلبه فى أن يكونوا اكثر كفاءة فى عملية التواصل الفاعل .

Abstract :

This paper attempts to present a rationale of some basic principles of teaching listening comprehension , pointing out what essential principles teachers should take into consideration when teaching and designing listening comprehension lessons in order to practice successful activities and achieve effective learning in listening skill associated with real-life situations that help students to become more communicatively competent .

Listening skills are essential for learning since they enable students to acquire insights and information, and to achieve communication with others. Therefore, teaching the listening skill is actually important for students especially in a communication language situation where activities revolve around interaction between English language learners. life within and outside school offers many listening opportunities, but some students fail to seize them because they don't use their minds or they may concentrate on what they want to say themselves rather than on what a speaker is saying . According to Brown(2001) , students with well-developed listening comprehension skills are able to participate more effectively in class. Fore this reason , listening comprehension practice positively influences second language learning , and lessons based on this skill are regularly taught in English as a foreign language (EFL) classroom . In order to develop strategies for teaching listening skill , it’s essential to understand the nature of listening . Two views have dominated language pedagogy since the early 1980s . These are bottom-up processing view and the top-down interpretation view . The bottom-up processing model assumes that listening is a process of decoding the sounds that one hears in a linear fashion , from the smallest meaningful units (phonemes) to complete text. According to this view,

phonemic units are decoded and linked together to form words , words are linked together to form phrases , phrases are linked together to form utterances and utterances are linked together to form complete meaningful text . In other words, the process is a linear one in which meaning itself is derived from the last step in the process . The alternative , top-down view , suggests that the listener reconstructs the original meaning of speaker using incoming sounds as clues . In this process , the listener uses prior knowledge of the context and situation within which the listening takes place to make sense of what he or she hears .

Nowadays , it is generally recognized that both bottom-up and top –down views are necessary . In developing courses , materials , and lessons , it is important to teach not only bottom-up processing skills , such as the ability to discriminate between minimal pairs, but also to help learners use what they already know to understand what they hear . Students' listening skills can be enhanced and tested by asking them questions about what they have heard . They may be given practice in note-taking and could be asked questions about the facts and inferences that may be made from their notes. They can also be taught to recognize the difference between the main points and incidental or irrelevant ideas and information . Learners can also benefit from practice recognizing the purpose of presentations and other information they hear. It can be useful if they are taught to set goals for what they want to learn from a presentation and to monitor how well they accomplish their goals . Students can also be taught to listen selectively for specific kinds of information , such as themes , the details and any implications . Consequently, when teachers design listening comprehension lessons they should follow some basic principles that serve as useful guides for an effective learning and successful activities .This paper presents the rationale for some of these basic principles , including description for the following :

(1) motivating students to focus on the learning objective
(2) maintaining the same topic and objective for consecutive activities
(3) applying appropriate teaching methods and techniques
(4) selecting materials for listening comprehension activities
(5) using authentic materials

1. Motivating students to focus on learning objective

When students clearly understand the purpose of a particular listening comprehension activity , they will be better in focusing on essential vocabulary and grammar and listen for specific information . This will help them to complete the learning objective in a shorter amount of time . For example , if the teacher informs the students at the start of a lesson that the

objective will be "understanding directions " they can focus on listening for and remembering the vocabulary associated with giving directions . If students are unaware of the objective of a lesson , they may be able to complete simple activity requiring a " yes" or ' no" answer, but they may not remember specific vocabulary used in giving directions or be able to repeat specific phrases in more open-ended activity . As a result , students will be less likely to retain the specific learning objectives of the lesson .

2. Maintaining the same topic and objective for consecutive activities

Learning is more effective when different activities within a lesson maintain the same topic and learning objective , as opposed to a lesson being a series of unrelated activities with changing topics and objectives . When activities share the same topic and learning objective , students will reinforce their learning process through repetition and continued association with a familiar topic. For example, if the topic is " daily life " and the objective is to understand talk about things done every day , teachers can maintain the same topic through out several activities in one lesson. The following example includes a warm-up activity, a listening comprehension activity , and a controlled speaking activity .

1- Start with a warm-up question such as " what do you do every day "? or "What is the favorite thing you like to do"?
2- Then introduce a listening comprehension activity in which two people have a conversation about their favorite things , and have the students answer " True or False ".
3- Next, conduct a controlled practice activity which could be a drill activity that models vocabulary or an important grammatical structure.
4- Finally, introduce an open-ended activity that allow students the freedom to practice listening comprehension and speaking such as interviewing other members of class .

In the above example, each activity builds on the preceding one using the same objective throughout . The idea is that communication and listening comprehension should expand the students' knowledge by maintaining a topic throughout consecutive activities and reinforcing the same learning objective .

3. Applying appropriate methods and techniques

When designing listening comprehension lessons , teachers should apply the following methods and techniques to make lessons challenging , effective , and interesting to the students .

a) Use a variety of activities

If a teacher always uses the same activities , they will become boring for students , so it is important to vary activities in order to stimulate the students and challenge them with something new . It is also important to consider activities that involve group work and problem solving and that instigate communication and listening development. A variation of the simple " fill in the missing word" listening activities to use the same listening materials , but to combine pair work with an information gap activity . For example , give student A and student B worksheets containing the lyrics of the same song , but make sure that each student has different pieces of missing information without showing their worksheets to each other. The two students take turns asking questions about missing information , and the answer supplied by their partners will complete the lyrics to the song . Using this technique, students have to practice effective communication by accurately forming correct questions necessary to elicit the missing words from their partners . Finally, students can check their answer by listening to the song .

Another example for a lengthy listening activity is to assign students different comprehension questions about a listening text that tells a story or gives a report. Together , the answer to the questions will explain the story or report . After listening to a recording and taking notes, students then ask each other questions about what each class member heard until they get enough information to complete the big picture. The teacher can play the recording as many times as it is needed depending on the level of difficulty and the ability of the students . This way , the students try to find answers to the questions independently, rather than knowing that the teacher will give the answers straight away.

b) Use effective questioning techniques

The teacher can also use effective questions techniques to further develop students' listening comprehension and to test their understanding of grammatical structure. For instance , an example from Richards , Hull , and Practor (1998), a conversation about childhood memories occurs between

two individuals and one speaker , Jane , says " I used to collect shells when I was a kid." Before listening to the conversation , the teacher introduces the focus question to help the students get the gist , or general understanding before listening for a specific answer. An example focus question could be " What did Jane collect when she was a kid ?"Another possible question evaluates the students understanding the function of the grammatical structure used, such as " Does Jane collect shells now ?" the answer should be " No" to demonstrate the understanding of an activity that happened regularly in the past but doesn't occur any more . If the students answer incorrectly , it indicates that they need a further explanation of the expression used Richards, Hull, and Practor (1998) . To extend the listening activity , the teacher could arrange the class into groups and use open-ended questioning techniques to work further on the listening activity in a communicative context . This is done with questions about childhood memories thereby giving them the opportunities to use grammatical forms used in a context that is directly related to their lives.

4. Selecting materials for listening activities

When selecting materials , the following criteria can be used to make the listening comprehension activity both productive and interesting .

a) Make material relevant to students

When selecting materials , it is important to decide how relevant they are to the learners' real life and long-term learning goals . One way is to conduct a needs assessment of the learners : identify the students' interests , long learning strengths and weaknesses , and the real life situations which they are likely encounter . Then set appropriate learning objectives . In this way , the content of the didactic material will be relevant and appeal to the students . This approach will go long way towards maintaining students' interests and motivation levels . On the contrary, if materials are not selected carefully, students' performance will be poor.

b) Focus on the clear design and lay out materials

The design and layout of the materials are another factor to consider when developing listening comprehension activities .Teachers should avoid including too many activities that may cause the learner to feel overwhelmed and unable to focus on each comprehension task . When designing listening comprehension materials , give clear instructions at the beginning of each activity and one or two examples of the expected response . This confirms the

expected outcome by students and prevents feeling of confusion and frustration . If students misunderstand the expected response , they may give teachers the wrong impression of their listening comprehension ability .

c) Emphasizing prediction in listening comprehension activity

Any activity worksheet used for listening comprehension should contain the correct schema to help students predict the type of language they will hear . One of the techniques is to use pictures that relate to the topic or situation in a listening activity . This will provide the correct schema and develop students comprehension ability . The presentation of a worksheet will either assist or detract students' ability to give correct indication of their actual listening skill . To maximize students' ability , assist them by taking the time to design a worksheet that is user-friendly

d) Select materials appropriate for students level

When evaluating listening materials , carefully consider the level of difficulty and the language level of the students . The responses required should be appropriate for their level . For example , it would be unrealistic to use a listening activity in which beginning students listen to a conversation involving two friends discussing environmental problems and then expect the students to give their opinions on the environmental problems , based on the comments of the speakers in the listening activity . It would be more appropriate to give beginners a listening activity that require them to give a short answer that confirms information given in the listening activity. These activities are more appropriate to help beginning students develop their linguistic knowledge, Thus avoiding danger of overestimating their comprehension and language ability .

5. Using collecting materials

When looking for listening material, teachers should ask themselves questions about what sort of teaching materials their students need (monologue, dialogue, interview ….etc.) and what are they required to do in response to what they hear . Comprehension listening materials taught in classroom should resemble real-life language use , as much as possible . In order to obtain this , the learners should be exposed to natural listening input which is authentic or authentic in nature , and presented with tasks , which simulate real-life activities while supporting the development of the learners listening skills and knowledge of the grammatical code of language .The use of authentic texts help

students develop their communication to further develop their communication skills (Porter and Roberts 1987. Browns, Mangubhia 2002) . When designing listening comprehension materials, the teacher should be aware that the authentic materials give the learner the chance to develop the skills that are needed in real-life situations .With the use of authentic materials , students learn to comprehend challenging language elements such as a natural rate of delivery and intonation, false starts, slang , reduced forms , abbreviations, and other characteristics of spoken language . This exposure helps students comprehend real-life everyday language , make allowances for performance errors by other speakers , deal with interruptions and so on . Some texts are limited in the amount of authentic listening activities they provide , especially for the lower levels . It is therefore important to take the opportunity whenever possible to help students become communicatively competent by exposing them to examples of how language is actually used .Thus the use of authentic materials is beneficial for learners because the skills that are developed transfer beyond the classroom, some example for instance, are listening to a telephone message to understand a cancelled appointment, to a newscast learn about current events , or to songs to relax and learn the English lyrics and popular bands .

Conclusion

The most important factor to bear in mind when designing lessons to develop listening comprehension skills is that students need to be motivated and to stay motivated . Finally, I hope that the principles outlined in this topic help teachers design successful lessons that motivate their students to improve their listening skills and become more communicatively competent .

References :

Andeerson . A. and Tony Lynch. (1988) *Listening* . oxford: Oxford University .

Brown, H. Dongles . (2001) *Teaching Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy* . (2nd ed) London : Longman .

Imssalem , Nuwara M. (2001) *Discourse Based Approach To Language Teaching and Learning. Benghazi* : Garyounis University Publications.

Mangubhia. F. (2002) *Methodology in Teaching a Second Language : Study book* . Toowooba, Austallia : Universitry of Southern Queensland.

Munby, John. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University .

Porter . D. and Roberts. J. (1981) *Authentic Listening Activities*. ELT Journal36/ 1: 37-47.

Richards, J. C. Hull. And Practor . (1998) *New Interchange Students' book: English for International Communication*. (2nd ed) Cambridge: Cambridge University Press.

Richards. Jack, C. and Willy A. Renandya. (eds.) (2002) *Methology in Language Teaching : An Anthology of Current Practice* . Cambridge : Cambridge University Press .

Underwood. M. (1989) *Teaching Listening* . London : Longman .

Testing Grammar: A Beginning imitates Latin to an End Comprises Forms and Meanings

Abdelmonsef Faraj Almansouri

ملخص البحث

الاختبارات اللغوية: بين بداية تحاكي اللاتينية وخاتمة تزاوج التراكيب والمعاني

إن نقطة الانطلاق لهذه المقالة لذو أهمية كونه يلقي بظلاله علي فهم و استخدام التراكيب والمفاهيم اللغوية. ونتيجة لهذا تبدءا المقالة بسرد موجز لأهمية التراكيب اللغوية و مكانتها في مدارس لغوية متعددة.

إن علوم تدريس اللغة و الاختبارات اللغوية يعتمد على عدة مدارس لغوية منها ما هو محور ارتكازه التراكيب النحوية فقط و منها ما يرى اللغة وسيلة تواصل وذلك باستخدام التراكيب والمعاني اللغوية.

ومن ثم تستطرد المقالة في إعطاء صورة لدور و طرق اختبار التراكيب النحوية بالطرق التقليدية القديمة التي تحاكي في تدريسها الطراز اللاتيني.

وكذلك يتم تناول دور و طرق اختبار التراكيب النحوية باعتمادها علي المدرسة اللغوية التركيبية والنظرية السلوكية في التعلم.

وتنتقل المقالة لما أنتجته المدرسة التحويلية التوليدية ونظرية التعلم الذهنية و ما مدي تأثيرها علي الاختبارات اللغوية. و في جزئها الأخير تنتهي هذه المقالة بضرورة استخدام التراكيب والمعاني اللغوية.

Abstract

The first part of this article aims at giving a brief history of testing grammar on both its components forms and meanings. Grammar does not begin or end in one model of testing, but it takes several shapes and uniforms.

Both language teaching and language testing are based on several linguistic perspectives. Some schools of linguistics focus on grammatical forms, whereas other schools view language as a means of communication through using grammatical forms and grammatical meanings.

The second part includes related studies of assessing grammar in English language teaching and illustrates the problems found in some methods of testing grammar.

Based on Purpura’s model of assessing grammar, the last part necessitates a use of tasks for both grammar components forms and meanings at the same time in both sentence level and discourse level.

0. Introduction

‘the grammar’ Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik (1989:13) “speak of as embracing rules not only for syntax but for phonological, lexical, and semantic specification as well”.

Tudor (1996) illustrates that grammar might mean different things which depend on various viewpoints. It may mean a structured approach to language learning. It may also mean the use of language rather than its forms

and structures. Some linguists may approach grammar to the sentence level only, whereas others move towards holistic structures of discourse.

Therefore, it is important and essential to discuss in brief the status of grammar in English language because any discussion of the assessing of grammar needs to consider the role of grammar within the language.

1. The Place of Grammar in English Language Teaching

As a result, the study of grammar has never stopped to be the mainstay of foreign language classrooms. Grammar has a long and important role in English language teaching. As approaches to teaching grammar have evolved considerably since the 1960s, approaches to grammar assessment have been varied (Purpura, 2004).

Grammar is not only indispensable for learning a language but also deemed to be adequate to learn another language. For centuries, grammar is used to mean the analysis of language structure and to learn another language is only to recognise the structural knowledge of that language (Rutherford, 1988). Most the controversies of current teaching and testing of grammar revolve around the role of grammar and how best it should be assessed.

In some perspectives, grammar assessment has strongly stayed deep-rooted in structural linguistics, discrete-point measurement, and dichotomous scoring methods of the 1960s (Lado, 1965). In other contexts, grammatical performance is assessed generally by raters scoring one or more components of language use. Still in other contexts, grammar is assessed in two ways: explicitly by means of a range of selected-response and limited-production tasks and implicitly all the way through complex language use tasks.

Gurrey (1961: 25) argues "if a grammar task or exercise does not concern itself with meaning, and especially with the meaning of whole sentences in situations, it cannot help at all to increase pupils' language skills".

Batstone (1994: ix) reinforces that:

> In fact, grammar is part of discourse, an essential feature of reading and speaking, and is difficult to separate in any clear-cut way from vocabulary. Crucially, effective communication in a language would be seriously impaired without an ability to put grammar to use in a variety of situations.

Herndon (1976: 4) who justifies that:

In order to understand and describe how language works, it is necessary to break these systems down into some manageable parts. Anatomists studying the human body do the same kind of thing when they divide their study into nervous system, circulatory system, muscular structure, skeleton, and so on. Both linguists and anatomists must remember that none of the "parts" really works independently.

Frisby (1957: 269) assures that:

Grammar is not a separate "subject", nor is it even a separate division of English work. If it is so marked in our syllabus or time-table, this is done only for convenience. It is a small part of the English course; that study of the nature of the language which helps us to get the "feel" of the language.

From the very beginning grammar does not begin or end in one model, but it takes several shapes and uniforms. Imssalem (2003: 1) notices "The position of grammar in language teaching has swung from grammar driven audio-lingual methods to communicative approaches which consider grammar as something peripheral". Grammar is still a fundamental component in foreign language teaching nevertheless. Likewise some other linguists like Allen and Widdowson (1975), who state that English teachers should be conversant with the new language studies and so fully aware of the very important developments in modern grammatical theory. Students of English should see grammar as a tool not as an end in itself. For their benefit, they may aim to kill two birds with one stone: to broaden their grammatical knowledge, as well as to achieve their goals they have in mind.

The importance of grammar in foreign language learning has been further highlighted by the considerable body of research (e.g., Thornbury, 1999; Batstone, 1994; Rutherford, 1988), showing that language learning is enhanced when grammar instruction is both form and meaning-based and when the development of a learner's explicit and implicit knowledge of grammar is emphasised. By means of their mastery of grammar students should use the language in language instruction tasks to show their explicit knowledge of grammar and in language real life tasks to demonstrate their implicit grammatical knowledge.

In spite of movements to downplay the role of grammar in foreign language teaching it is known that grammar gives a basic linguistic resource for communication. In other words, communication, to a large extent, depends on grammatical knowledge and how this knowledge is used to understand or produce a range of meanings in language use contexts. It sounds hard to make comprehensible sentences and communicate meaningfully, if the learner lacks certain structures of the language. A serious lack of grammar makes others underestimate the person who speaks (the learner). Likewise any deviation from the grammar rules considers him/her uneducated or stupid because his/her language is not acceptable (Swan, 2004).

1.1 The Role and Assessment of Traditional Pedagogical Grammar

Crystal (2003: 208) illustrates that:

The Phrase traditional grammar is an attempt to summarize the range of attitudes and methods found in the pre-linguistic era of grammatical study. The term TRADITIONAL, accordingly, is found with reference to many periods, such as the Roman and Greek grammarians, Renaissance grammars, and (especially) the eighteenth- and nineteenth-century school grammars, in Europe and America. It is usually used with a critical ('non-scientific') implication, despite the fact that many antecedents of modern linguistics can be found in early grammars. Criticism is directed primarily at the PRESCRIPTIVE and PROSCRIPTIVE recommendations of authors, as opposed to the descriptive emphasis of linguistic studies.

The main advantage of traditional pedagogical grammar is that it gives learners a basic understanding of the building of large pieces of language, which can help in improving their writing skills. The focus of concentration is on the surface structure, not meaning. (Gurrey, 1961).

Roulet (1975) mentions that:

> traditional manuals take no account of present day language usage and impose norms generally derived from the language of the great authors of previous centuries. Even the most recent traditional manuals only describe the written language and either take no account of the spoken language or mix the two codes. Also traditional coursebooks devote a great deal of time to secondary grammatical points but pay little attention to important constructions. Furthermore, generally, traditional coursebooks give a predominant place to morphology, and neglect syntax (as cited in Imssalems' actual words, 2001a: 44).

The ancient grammarians look into the nature of language with philosophical and theological questions. Subjectively, (a) they link between the human intellect on the one hand and the language structures on the other hand, (b) they inquire the origin of speech, and (c) they also attempt to guess how vocabulary related to thoughts. Objectively, they investigate some aspects of grammar such as the production, formulation and alteration of words (Imssalem & Abunowara, 2001). The traditional grammarians have divided the sentence into nominal and verbal elements and recognised eight essential word classes.

Crane, Yeager, and Whitman (1981: 31) state that:

> Although the speculative grammarians concentrated on Latin, their work led to the assumption that language has a universal basis, that all languages are essentially the same in nature and differ only in their surface characteristics…. Thus, the fifteenth and sixteenth centuries were marked by an increased awareness of the differences among languages.

Based on the assumption that all languages are similar, traditional pedagogical grammar is based on the Latin model in which this model is designed to give the native and non-native speakers the instruction of how to build correct sentences (Imssalem, 2001a). This application allows to the existing use of the grammar-translation method. According to Dulay, Burt and Krashen (1982), this method focuses on form and neglects meaning. A new rule and a list of new words and their translation are presented to the learner, then this presentation is followed by reading and translation exercises from the learner's language to the target language and vice versa.

The assessment of the knowledge of grammar is not an essential issue of concern. It is a real reflection of the target goals of the grammar-translation method. As a result of reciting rules, a learner is asked only to analyse and realise rules or translate texts from the learner's language to the target language or vice versa (Purpura, 2004).

1. 2 The Role and Assessment of Structural Pedagogical Grammar

A structural pedagogical grammar should describe the theoretical distinctions of the Swiss-born French linguist Ferdinand de Saussure. In his book, *Cours de Linguistique Generale* which is translated by Roy Harris and has the name *Course in General Linguistics,* three distinctions are considered as the foundations of a new perspective of grammar.

- The first notion is langue which denotes the system underlying a particular language and parole which represents the actual speech forms instances of langue.
- The second distinction is between both the synchronic and the diachronic approaches. The first one is the linguistic study at a particular point of time and the other is the language changes throughout history.
- The third notion of de Saussure is both the syntagmatic which he defines it as the elements relations in a sentence, and the paradigmatic which he sees it as the elements which substitute for one another of similar sentences (Saussure, 1983).

Herndon (1976) says that Otto Jespersen thinks that grammar should be studied by examining spoken language rather than by analysing written documents. Nonetheless, he wants to determine what principles are general to

the grammars of all languages. The approach to grammar that develops precise and rigorous methods to describe the formal structural units in the spoken aspect of any language is known as structural. The anthropologist Franz Boas and Edward Sapir challenge the application of conventional methods of language study to those non-Indo-European languages with no written records, such as the ones spoken by Native North Americans. Boas sees grammar as a description of how human speech in a language is organised. A structural grammar should describe the relationships of speech elements in words and sentences.

Allen and Widdowson (1975: 52) summarises that:

> Structuralism is based on the belief that each language is a unique relational structure … not in isolation but as parts of a structural' in this context 'systemic whole …. The term indicates a characteristic preoccupation with form rather than taxonomic' refers to the inductive classificatory 'meaning, procedures on which such grammars were mainly based, and post-Bloomfieldian') refers to the influence 'Bloomfieldian' (or ' of Bloomfield's ideas as embodied in his book *Language* (1933).

Purpura (2004: 9) explains that:

> Structural grammars, associated with linguists such as Bloomfield (1933) and Fries (1940), offered a fairly rigorous method for describing the structure of a language in terms of both its morphology and its syntax. In these grammars each word in a given sentence is categorized according to how it is patterns' or 'structures' are said to constitute a 'used, and the unique system for that language.

The structural approach to grammar imagines a particular language such as Arabic as a system of elements at various levels (sound, word, sentence). A structural grammar describes what relationships underlie all these elements in a particular language. Allen and Widdowson (1975: 52) states that "according to the structuralists, individual sounds, words or parts of sentences have no linguistic significance in themselves; they have significance only as they contrast and combine with other items in the patterns of a linguistic system".

Structural pedagogical grammar based on structural linguistics gives priority to the grammar of spoken language at a point in time. Definitions of the nouns, verbs, sentences are based on formal criteria as well as an inductive method is used to formulate rules, in other words, from examples to rules (Imssalem, 2001a). This approach examines the sounds which combine words, words which form phrases, phrases to make clauses, and clauses to develop sentences. This type of grammar is concerned with structure neglecting the

meaning and context of these forms to other fields of language. Structural grammar has been criticised for neglecting the semantic characteristics of grammar because it has failed to provide a context environment to the linguistic elements and concentrated on the sentence level (Purpura, 2004).

The scientific descriptive analysis, which the structural grammar is based on, and the behaviouristic psychology are the bases of the audiolingual method. These aims summarises the characteristics of this method:

- Reliance on mimicry, memorisation, and structural pattern repetitive drills;
- Focus on pronunciation and dialogue presentation rather than written language;
- Separating the four language skills;
- Grammar is taught inductively.

From all of the above one can see that assessing grammar, from the structuralists and the audiolingual method point of view, has reflected a great impact on the form and content of the test design and purpose. In reaction to the consequences of the impact of the grammar translation method towards assessing grammar on which native and non native speakers are assessed in the same way, the influence of the audiolingual method on testing varies from assessing native to non native speakers. Assessing native speakers is by means of testing their knowledge of dialect differences, social differences and style, whereas assessing non native speakers is through testing their explicit and implicit knowledge of grammar at the sentence level in order to tell to what extent they master the basic framework of the learned language (Lado, 1965).

1. 3 The Role and Assessment of Transformational-Generative Grammar

By the mid-20th century, Chomsky, who has studied structural linguistics, describes language as the knowledge of the system, which is innate and universal, of finite sentences. Each of these sentences can create non finite sentences. He also makes a distinction between competence, which is the implicit knowledge of the speaker, and performance, which is the explicit use of the speaker's production of language. The linguist's interest is in the ideal speaker's competence, but not in his / her performance (Imssalem, 2001a).

This effort leads the transformational-generative grammarians to see grammar as a theory of language structure rather than a description of actual sentences. Grammar is a device for producing and understanding the structure of sentences in any and all languages. Chomsky approaches grammar as a theory of language. By language, he means the knowledge human beings have that allows them to acquire any language (ibid).

Based on the transformational generative grammar and the cognitive psychological theory, assessing grammar can be achieved by using a number of transformation tasks (e.g; from active to passive, direct speech to indirect,

affirmative to interrogative or negative sentences).

The aforesaid approaches to grammar (traditional, structural, and generative) focus on word building and word order in sentence structure. They are not concerned with those aspects of language that have context structure. Imssalem (2001a: 47) states that "Although the three grammatical models discussed earlier differ in their descriptions, their methodology is the same. They all assume that once the forms and the rules of the language are mastered, the communicative function will look after itself".

1. 4 The Role and Assessment of Communicative Pedagogical Grammar

The Role of Communicative Pedagogical Grammar focuses on a communicative, not a structural approach. It tries to deal with grammar in meanings, uses, and situations (Leech & Svartvik, 1980). Cook (2003:74) states that "Knowing a word entails knowing the grammatical constructions into which it often fits; knowing a grammatical structure involves knowing the words which are likely to realize it". Tomlin (1994: 142) points out that:

Widdowson (1978, 1979) plainly describes the knowledge which the learner must acquire: (1) knowledge of grammatical structure – how syntactically well-formed utterances are composed – and (2) knowledge of grammatical use – how grammatical structures are employed in discourse. Some learners gain a high degree of facility in manipulating linguistic form … but cannot determine when it is most appropriate to use one form over its alternatives. Since full communicative ability … requires the learner to master use as well as form.

Generally speaking, one is unable to know completely the meaning of any part of language without being acquainted with the context in which that piece of language has taken place (Wallwork, 1980). As Imssalem, (2001a: 138) writes "the student lacks the ability to be appropriate …. The student is unable to say the right thing at the right communicative function". It is obvious that meaning is what we use language for—to communicate with each other, to effectively and appropriately. 'what we mean'convey

In the literature communicative competence is a linguistic term which refers to a student's ability (the skill to put language to communicative use). It not only refers to a student's ability to apply and use grammatical rules, but also to form correct utterances, and know how to use these utterances appropriately. The term has been coined by Dell Hymes since 1966 (Hiep, 2005; Cook, 1992).

Grammar is considered to be marginal and only an element of the communicative competence. The focus is on what the learner should comprehend and perform in the target language rather than learning language

grammatical rules. A more recent survey of communicative competence by (Bachman, 1997) divides it into the broad headings of organisational competence, which includes both grammatical and discourse (or textual) competence, and pragmatic competence, which includes both sociolinguistic and illocutionary competence.

Drawing on the functional view of language, communicative grammar describes the uses of grammar rather than its structures. Functional grammar sees language as a social phenomenon and as a form of communication which concerns with how language works in a human community.

There is a need for communicative grammar which reflects real language use rather than traditional, structural, generative, and functional grammars, which are still ruled and sentence-based, not discourse context-based. Imssalem (2003, 2001a, 2001b, 1996) and Etherington (1997) assert that according to McEldowney communication, which is a process of passing information among people, is affected by these language users. Grammar is the tool which helps us comprehend form-meaning relations, produce efficient communication in the four language skills. Grammar should have application to language use. That is to know language means that to apply its rules

Others deemphasise the role of grammar and see learning a foreign language through a natural process as native speaking children do. Krashen who is one of the advocates of language acquisition (learning language unconsciously) does not see grammar as a set of rules to be recited but as a set to be internalised. However, exposure to the target language is adequate to acquire a language.

Based on the aforementioned above, the assessment of grammar from a communication –based approach should not depend only on assessing the students' explicit knowledge of grammar by using instructional selected and limited production tasks, but also their implicit knowledge of grammar and their ability to use language for communication by using extended production tasks (Purpura, 2004).

2. Related Studies of Assessing Grammar in English Language Teaching

The assessment of grammar is not new, but the winds of change over the linguistics theories of grammar and their applications and implications influence the assessment contexts of grammar. Spolsky (1978b) states that language testing is divided into three distinguished periods or trends: the pre scientific, the psychometric-structuralist, and the integrative sociolinguistic (as cited in Brown, 1994). The first period, before the early 1950s, does not show any background theory or research because it lacks any statistical criteria related to objectivity or reliability. In his words Purpura (2004:2) states that:

> Grammar has remained the unquestioned focus, and knowledge

of the grammar is viewed as a set of rules. Similarly, the assessment of grammatical knowledge is carried out by having students recite rules, by having them analyze texts and state the rules, or by having them translate texts.

The second period, from the early 1950s to the late 1960s, is regarded by Lado (1965) as the era of the integration of structural linguistics and behavioural psychology. This period provides scientific approaches for language teaching. It is the beginning of contrastive linguistic analysis, which extends new concepts to language teaching processes. Likewise in language testing in which tests become more precise, objective, and reliable. Multiple-choice tests of discrete-point items including one channel (oral or written) and one direction (listening, speaking, reading, or writing) are used as a reaction to the pre-scientific approach.

This period is identified as discrete-point testing method as distinguished from integrative testing method. To control grammatical structures is seen as the central part of language and hence, it must be tested. In spite of this, indirect testing (discrete-point tests) does not assess the ability to use the language to express meaning. They only test the ability to either recognise or produce correct grammar. This trend of testing focuses only on one point, one skill at a time attempting to measure students' explicit grammatical knowledge. However, a basic knowledge of grammar might include the ability to use language to express meaning.

The third period is a move away from discrete-point testing, which is used to test separate components of language to its counterpart direct testing (integrative tests), which measures a variety of language components simultaneously. Integrative tests are mainly used for the need of testing knowledge in various elements of language as well as the ability to produce language in context (such as writing tasks in order to assess the students' performance which can not be tested by discrete-point tests). In contrast with discrete-point tests which are considered to be objective reliable and easy to score (with a scoring machine), integrative tests are subjective unreliable and time-consuming. Moreover, integrative testing often requires trained rators.

Oller (1979) argues that integrative tests have been defined only in respect to the integration of discrete points or skills together, but not according to a theory. Therefore, he has introduced pragmatic tests in which the integration is a process of language in real time. In this type of test the students are asked to relate linguistic elements (grammar and lexicon) in context through pragmatic mapping (the knowledge from the viewpoint of the users). In this sense, pragmatic tests are considered to be integrative because these pragmatic expectancy grammar tests ask the test takers to integrate their knowledge of grammar, meaning and pragmatic use to complete the tasks.

Although a pragmatic expectancy grammar test is the first type of tests which defines grammar as a process of integration of linguistic forms, meanings and context, Purpura (2004) argues that Oller (1979) does not supply specific illustrations of grammar components. Purpura also asserts that Oller (1979) fails to give a guide to make a clear distinction between grammatical forms from grammatical meanings.

Moreover, Bachman (1997) maintains that communicative language tests should not only measure grammatical forms in isolation and / or integration as in discrete-point and / or integrative tests. It is still often woefully inadequate to test the students' grammatical knowledge of language users as in pragmatic tests. These communicative language tests should also assess the ability of the students to relate and operate both the explicit knowledge and the implicit meaning (functions) by means of using authentic tasks (the social roles in which the students perform in real world settings).

This period, from the late 1960s to the present time is considered as a reaction against the psychometric-structuralist concept of language testing. It is based on the communicative competence concept in that testing is a holistic process of communication. This is might be achieved through interaction as in real life authentic tasks. These types of tests should assess the explicit and the implicit ability of the students.

MacNamara (2000) has stated that Hymes' concept of communicative competence has shifted the view of language from the structural psychological perspective to the functional sociological perspective. In other words, it is the ability to use language appropriately (knowing its rules of grammar and rules of use in real life situations), which is based on social functions of language.

Richards and Renandya (2004) illustrate that the problems found in some tests due to many reasons. Firstly, the students might recognise the knowledge being assessed, but lack the familiar language format of the test. Secondly, these tests measure about the students' ability of recalling and reproducing not on their ability of integrating and producing.

Harmer (2003) states that there are some reasons for why students have got difficulties in performing especially communicative tasks. For example they might not have the average level of language ability to perform such tasks. The second reason is that they might not be assessed well in the sense that the students are not provided with a combination of tests in order to give an overall picture of their ability.

He also notices that any violation to grammar rules has consequently a negative effect on communication. The students' explicit knowledge of grammar can be realised in the students' implicit knowledge of grammar. In general the students' grammatical knowledge has told us about the students' ability in extended-production tasks (ibid).

Lataiwish (2001) asserts that the students' main task is to learn every

rule because rules depend on one another, to apply these rules to different grammatical operations, and to collect information to expand their knowledge to write a good essay. He also notices that students can avoid some writing essay problems such as subject verb agreement if students can easily recognise subjects and verbs in advance.

In other words, he assures that students should first master their explicit grammatical knowledge to help them perform their implicit knowledge of grammar well enough to write an essay (ibid).

Kitao, K. and Kitao, S. (1996b) view the problem of language testing from a different angle. They see that assessing grammar is one of the most important pillars of language testing. Most tests still assess the student's knowledge of their recognition and / or production of the correct grammar and usage. These tests do not measure to what extent is the ability of the students to use the language to communicate meaning.

Assessing grammar plays a very leading and supporting role in language learning and teaching since the students' grammatical knowledge lies behind their ability to use language.

Wesche (1987) has declared that assessing students' knowledge of grammar can be achieved by using a range of real language in use tasks whereas Li (1984) notices that language tests concentrate on discrete linguistic forms, though, they are based on communicative programmes.

Truscott (1982) sees that grammar in second language writing courses is related to an institution. Teachers might not have understood the correct use of grammar anymore, though, they identify an error. Grammar and its issues are very complicated and they are not easy even for specialists. Grammar and how to correct errors in writing is of great significance. Truscott also views that students can improve their learning to write grammatically all the way through practicing (as cited in El-bouri, 2003).

As Oller (1979) has shown that knowledge of grammar is not internalised as morphemes and phonemes, but they are tailor-made for a particular context. The higher the task is contextualised the higher the process of testing is. While Williams (1979), by contrast, argues that teachers and testers find discrete-point tests mechanical and easier to assess other than communicative competence components.

3. A Communicative Model of Assessing Grammar

Grammatical Knowledge is the thorough experience of grammar stored in long memory as Purpura (2004:85) has defined it "as a set of internalized informational structures". The components of grammatical forms and meanings are a Gordian knot to specify. However, assessing these components necessitates a use of tasks for both components at the same time in both sentence level and discourse level.

The theoretical framework of knowledge of grammar in this model comprises two levels. The sentence level includes lexical forms, lexical meanings and morphosyntactic forms and morphosyntactic meanings. On the other hand, the discourse level embodies cohesive forms and cohesive meanings.

Knowledge of Lexical forms embodies using words and phrases accurately rather than meaningfully. This involves words that mark gender (e.g.; waitress), countability (e.g., people), word class (organise, organisation), hard’ is a ’, ‘hard frost’collocations (co-occurrence) (e.g., in the phrase a would not sound natural.), and word formation ‘strong’ and ‘frost’collocation of from the free elements black + bird; and (b) ‘blackbird’(a) compound (e.g., derivational (e.g., colony, colonise, colonisation, from the addition of the bound elements –ise, -ation).

Knowledge of Lexical meanings involves words that are selected and used on the grounds of their literal meanings. This knowledge is expressed by words where the meanings are derived from their component parts or their order. Both lexical forms and meanings overlap each other.

Knowledge of morphosyntactic forms is based on understanding and producing the morphological and syntactic forms such as articles, prepositions, pronouns, word order, simple compound and complex sentences, mood, voice, and modality.

Knowledge of morphosyntactic meanings can be depicted from morphosyntactic forms. This includes, for example, interpreting meanings from inflections (aspect and time), derivations (negation and agency) and voice and word order. The morphosyntactic meanings (e.g, present time reference) connected to morphosyntactic forms (e.g, -s affixation – writes) refer to the syntax of the whole sentence (e.g, interrogation or passivisation).

The model also describes Knowledge of cohesive forms and meanings at the discourse level. Purpura (2004) in his discussion of what is meant by knowledge of grammar he defines it as a particular situation which can be recognised by the interior relationship of forms and meanings in a text. The grammatical forms at this level consist of cohesive forms (e.g, pronominals, logical connection, cohesive devices) and cohesive meanings (e.g, the link between a pronoun and its referent). The following figure shows illustrative guide framework of assessing the knowledge of grammar.

Figure 2.1 Components of Grammatical Knowledge, adapted from (Purpura, 2004: 91)

Grammatical Knowledge

Grammatical Form (Accuracy)

SENTENTIAL LEVEL

Lexical Form

- orthographic forms
- syntactic features and restrictions (nouns)
- morphological irregularity
- word formation (compounding, derivational affixation)
- countability and gender restrictions
- co-occurrence restrictions (depend on, in spite of)
- formulaic forms

Morphosyntactic Form

- inflectional affixes (-ed)
- derivational affixes (un-)
- syntactic structures (tense, aspect)
- simple compound and complex sentences
- voiced, mood, word order

DISCOURSE OR SUPRA SENTENTIAL LEVEL

Cohesive Form

- referential forms (personal, demonstrative, comparative)
- substitution and ellipsis
- lexical forms (repetition)
- logical connecters (therefore)
- adjacency pairs

Grammatical Meaning (Meaningfulness)

SENTENTIAL LEVEL

Lexical Meaning

- denotation and connotation
- meanings of formulaic expressions
- meanings of false cognates
- semantic fields (attributes of words denoting physical attractiveness)
- prototypicality (words denoting physical attractiveness)
- polysemy (head of person / bed/ table)
- collocation (table and chair)

Morphosyntactic Meaning

- time / duration
- reversive (pack / unpack)
- interrogation, passivization
- cause-effect, factual / counterfactual

DISCOURSE OR SUPRA SENTENTIAL LEVEL

Cohesive Meaning

- possession, reciprocity
- spatial, temporal or psychological links
- informational links to avoid redundancy
- additive, contrast, causal

Purpura (2004) sees that sentences can mean more than one thing said in different contexts. The following example illustrates that sentences are identical in syntactic structure, but express different meanings. A French person who speaks French only has a discussion with two Americans who speak English and French fluently. During the discussion one of the Americans (Joe) lapses into English, the other American (Sue) says: Would you please speak French? (Request and perhaps criticism) and Joe responses: Oh, no problem. (acknowledgment and agreement to comply). Joe has not stopped speaking English, Sue repeats: Would you please speak French? (Request and perhaps criticism) and Joe responses: Sorry, I forgot. (apology and excuse). The dissimilarity does not come from what is said, but from the difference of the context. An assessment of most words tells that they have many different meanings and the grammatical rules which join them together into sentence meanings often produce several opportunities for interpretation. Purpura (2004: 12) concludes that “An analysis of the syntax alone would not have been able to account for the differences in the two sentences with regard to meaning”.

4. Conclusion

Testing grammar views language beyond patterns of morphosyntax observed within relatively de-contextualized sentence. At the centre of above view this paper hopes to reap and put to benefit the characteristics of the communicative methods of testing grammar. In testing grammar, a number of factors need to be taken into account. In general, testing grammar should, if possible, reflect the linguistic forms and uses that students know and perform. It includes a variety of tasks to give students an opportunity to display their explicit and implicit knowledge of grammar. Testing grammar should be as objective and authentic based material as possible..

Bibliography

Allen, J. P. B. & Widdowson, H. G. (1975). " Grammar and language Teaching ". In J. P.
B. & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics: Vol. 2. Papers in Applied Linguistics* (pp. 45-97). Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1997). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Batstone, R. (1994). *Grammar.* Hong Kong: Oxford University Press.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching .* San Francisco: Prentice Hall Regents.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics.* Hong Kong: Oxford University Press.

Cook, V. (1992). *Second language Learning and Language Teaching.* London: Edward Arnold..

Crane, L. B. , Yeager, E. , & Whitman, R. L. (1981). *An Introduction to Linguistics.* Boston: Little, Brown and Company.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics.USA: Blackwell Publishing*.

Dulay, H. , Burt, M. , & Krashen, S. (1982). *Language Two.* New York: Oxford University Press.

El-bouri, S. W. (2003). *An Analysis of Some Writing Problems among Students of English at Garyounis University: A Case Study*. Unpublished Master's Thesis, University of Garyounis, Benghazi, Libya.

Etherington, S. (1997). *Teachers' Attitudes to the Teaching of Grammar within the Context of English for Academic Purposes.* Unpublished Master's Thesis, University of Manchester.

Frisby, A. W. (1957). " The Place of Grammar " . In *Teaching English* (pp. 266-277).
London: Longmans.
Gurrey, P. (1961). *Teaching English Grammar.* London: Longmans.
Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching.* Cambridge: Longmans.
Herndon, J. H. (1976). *A Survey of Modern Grammars.* New York: Holt, Rinehart and
Winston.
Hiep, P. H. (2005). " "Imported" Communicative language Teaching: Implications for local
Teachers" . *English Teaching Forum. 43/4,* 2-9.
Imssalem, N. M. (2003). "Teaching Grammar Pedagogically and communicatively". A
Paper Presented to *APETU* Second International Conference. Amman – Jordan.
Imssalem, N. M. (2001a). *Discourse Based Approach to Language Teaching and Learning.*
Benghazi: Garyounis University.
Imssalem, N. M. (2001b). *A Context-Based English Grammar.* Benghazi: Garyounis
University.
Imssalem, N. M. (1996). " Descriptive Grammar and Pedagogical Grammar: Similar or
Different ". *Researcher.1/2*, 1-17.
Imssalem, N. M., & Abunowara, A. M. (2001). *Introducing Linguistics to Arab
Learners.* Benghazi: Garyounis University.
Kitao, K. & Kitao, S. (1996b) . " Testing Grammar ". *The Internet TESL Journal. 2/6.*
Available Online: http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing Grammar.html.
Lado, R. (1965). *Language Testing.* London: Longmans.
Lataiwish, M. S. (2001). *Elements of Writing from Sentence to Essay.* Benghazi: Garyounis
University.
Leech, G. , & Svartvik, J. (1980). *A Communicative Grammar of English*. London:
Longmans.
Li, X. (1984). " In Defence of the Communicative Approach "*. ELT. 38/1*, 2-13.
McNamara, T. (2000). *Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.
Oller, J. W. , Jr. (1979). *Language Tests at School.* London: Longmans.

Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.
Quirk, R. , Greenbaum, S. , Leech, G. , & Svartvik, J. (1989). *A Comprehensive Grammar of the English Language.* New York: Longman.
Richards, J. C. , & Renandya, W. A. (Eds.). (2004). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* Cambridge: Cambridge Press.
Rutherford, W. (1988). " Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective ". In W. Rutherford & M. Sharwood (Eds), *Grammar and Second Language Teaching* (pp. 15-18). Boston: Heinle and Heinle Publishers.
Saussure, F. D. (1983). *Cours de Linguistique Generale.* Paris: Payot, 5th edition. (First edition 1916). English translation by Roy Harris, *Course in General Linguistics.* London: Duckworth.
Swan, M. (2004). " Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones ". In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice (*pp. 148-152). Cambridge: Cambridge Press.
Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar.* Spain: Pearson Education Limited.
Tomlin, R. S. (1994). " Functional Grammars, Pedagogical Grammars, and Communicative Language Teaching *" .* In T. Odlin (Ed), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 140-178). USA: Cambridge University Press.
Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wallwork, J. F. (1980). *Language and Linguistics: An Introduction to the Study of Language.* London: Heinemann Educational Books.
Wesche, M. B. (1987). " Communicative Testing in a Second Language" . In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A Book of Reading* (PP. 373-394). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Williams, E. (1979). " Elements of Communicative Competence ". *ELT .34/1*, 18-2

Translation as a Teaching Technique in ELT classroom

EnNaji O. AlMansouri

Garyounis University

Faculty of Education "Gumines"

Translation as a Teaching Technique in ELT classroom

ملخص البحث

الترجمة وسيلة لتعليم اللغة الإنجليزية

يعد هذا البحث محاولة لمعرفة مدى تأثير الترجمة كوسيلة من وسائل تعليم اللغة و يركز البحث على دور الترجمة من وجهة نظر تعليمية في تعليم اللغة الإنجليزية. أثبتت الترجمة، من خلال تحليلنا للأخطاء النحوية لطلاب قسم اللغة الانجليزية، أنها يمكن أن تكون وسيلة تعليمية ناجعة لتعليم قواعد و تراكيب و مفردات اللغة المستهدفة. إن الفرضية الأساسية التي يقوم عليها هذا البحث هي كون الترجمة نشاط طبيعي معاش لا يمكن تجنبه في عملية تعليم اللغة وعليه يجب ألاّ نعتبره تداخلاً سلبياً بل وسيلة نستفيد منها في تعليم اللغة الإنجليزية.و لذلك يجب اعتبار نشاط الترجمة داخل قاعة الدرس شكلاً من أشكال التفاعل اللغوي التقابلي بين اللغتين "اللغة الأم واللغة المستهدفة"حيث يتم خلاله مقارنة المفردات والتراكيب اللغوية في النظامين وبهذا يتم تشجيع الطالب على ملاحظة الاختلافات في التراكيب و المفردات لكلتا اللغتين، و من ثم ينبغي عليه تطوير وسائله الخاصة للتعامل مع تلك الاختلافات. كما أن الترجمة تساعد الطالب علي تطوير مهارات الكتابة في اللغة المستهدفة، إذ يفكر الطالب فيما ينوي قوله بلغته الأم ثم ينقله إلي اللغة المستهدفة باستعمال الترجمة. كما يمكن للأستاذ توجيه انتباه طلابه إلي تلك الأخطاء المتأصلة كتلك التي تحدث في تراكيب المبني للمجهول و الأنساق اللفظية و الجمل الشرطية و استعمال الأزمنة. كما أنها أى الترجمة تشجع الطالب علي التفكير في المعني والصيغة في آن واحد، نظراً لأنه يعرف ما يرغب في قوله بلغته الأم ولكن يجب أن يقوله باللغة المستهدفة. علاوة علي كل هذا يمكن استعمال الترجمة كوسيلة من وسائل الاختبار اللغوي لأنها ترغم الطالب علي إظهار كفاءته الحقيقية في اللغة المستهدفة.

Abstract

The present paper is an attempt to examine the effect of using translation from Arabic into English as a teaching technique. It focuses on the role of translation in English teaching from a pedagogical perspective. Through analyzing the syntactic errors made by Libyan students in the English Department, we can argue that translation could prove to be a very useful pedagogical tool to learn, syntax, lexis and other linguistic issues of the target language, namely English. A basic premise of this paper is that translation is a real-life, natural activity and therefore cannot be avoided in language learning.

Thus, it should not be considered as a negative interference but as a natural and useful tool in English language learning. Consequently, using translation in classroom could be regarded as an exercise in comparative linguistics where lexicon and grammatical structure of the two systems are compared by the learners. While translating, learners are encouraged to notice language differences in structures and vocabulary and they have to develop their own methods and strategies to deal with them. Translation can help learners develop their writing skills if they think of what they want to say in their native language and then transpose those ideas into the target language. It encourages learners to think simultaneously about meaning and form. This is because in translation they have already been provided with what they have to say, but need to say it in the target language. Using translation can also help teachers draw students' attention to ingrained errors, such as passive construction, word order, and conditional sentences or time-tense distinctions. Moreover, translation can be used as a testing technique which forces the learner to reveal some specific aspects of his interlanguage.

1. Introduction

This paper is about the relationship between pedagogy, translation, and teaching English. It looks at the role of translation as an activity for learners in the English Language Teaching (ELT) classroom. It is based on an analytical study conducted by the researcher. As it invites speculation and discussion, translation can be a highly effective way of drawing learners' attention to the linguistic, semantic and pragmatic features of the target language. (Lado, 1965) However, using translation in ELT classrooms could be useful if it is considered as a means, but not as an end. We cannot ban translation from the ELT classroom for the simple reason that all learners are to some degree translators. Practicing translation in groups can provoke discussion among learners to understand the meaning and the use of language at the deepest possible level. It gives students the practice they need in reading and writing skills. Translation is a tool to learn certain language features such as: grammar, syntax, and lexis in both source language (SL) and target language (TL). When students translate, they unconsciously follow three steps: analysis, transfer, and restructuring (Nida and Taber, 1969). Howatt (cited in Richards and Rodgers, 1986). states that "translation may be used where students need or benefit from it."

Translation, however; can provide valuable information about the language proficiency. It imposes a rigid kind of discipline upon the learners as they are confronted with text features that they cannot avoid (Corder, 1981). By investigating the learners' errors thoroughly, we can assess the influence of

Arabic on English by Arab learners. English instructors, whose native language is Arabic, can always identify problematic areas for Arab learners and help them eliminate such difficulties by using Arabic to explain new structures of the TL.

Translation is a kind of activity, which inevitably involves at least two languages and therefore two different structures. Al-Jarrah (2001: 172) explains that: "it is quite natural that the student in the face of difficulties may fall back on his/her first language in order to cope with the new situation s/he encounters." Translation, by nature, is considered a comparative linguistic process between two languages. Thus, the use of translation may as well provoke native language interference.

Translation involves change from one form to another. What forms mean here are those units through which a language is realized such as: words, phrases, clauses, sentences and paragraphs. Therefore, translation is not only a matter of different word choice, but also is a matter of different grammatical structures. Languages use different grammatical forms and different lexical selections to assert the same meaning. Hence, translation is always from the syntax of the SL into the syntax of TL. (Stoddart, 2002)

Larson (1984) points out that if translators face unfamiliar material or higher level of syntactic structures with complicated sentences, there they would tend to choose syntactic structures in the target language, which are influenced by the syntactic structures of the native language. Thus, the result would be structures that sound strange and unnatural to the speakers of the target language. However, the pedagogical value of this approach is to encourage the students to make the comparison needed to locate the 'errors' within their own language.

Translation, as a technique for learning foreign languages, can be utilized to demonstrate the learner's knowledge of the foreign language and help to develop his competence. This is considered a strong point of translation contribution in the field of FLT. This has to be distinguished from its normal use in transferring meaning and conveying message. It can be said that translating a text form the learner's native language into the TL, if selected purposefully and systematically, can help learners to use specific structures accurately and have a constructive role in teaching other languages. Bonyadi (2006) speculates that when utilizing this teaching technique, the learners should be warned about the structural differences existing between languages and there is not always a structural correspondence between their native language and the target language.

2. Translation and Foreign Language Teaching

Translation is distinctly concerned with mediating between two languages usually in written medium. Foreign language teaching, on the other hand, aims to bring proficiency in spoken and written language. The relationship between translation and FLT has a rather long history. Translation in foreign language teaching is a long-established practice. It dates back to the 19th century, which witnesses the emergence of Grammar-Translation method. The fundamental purpose of learning foreign language, according to the principles of this method, is to be able to read and translate its literature. Consequently, the primary skills to be developed are reading and writing (Johnson and Johnson 1998). Translation activity is necessary and valid because it is going on all the time, and that will always be needed. It can be applied in language teaching where teachers can use it as an effective means of explaining particular aspects of language, such as grammatical rules and syntactic structures.

Although continuously in use, attitudes towards translation in ELT have been potently negative. However, much of the negative reputation of the use of translation as a teaching technique arises from a mistaken association with the Grammar-Translation method, which views language learning as consisting of little more than memorizing grammar rules and bilingual word lists. In such method the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items is presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed. (Richards and Rodgers, 2001). Johnson and Johnson (1998: 359) argue that the reasons behind this negative attitude against translation as a teaching technique probably: "a reaction against grammar translation; a change of emphasis from writing to speech; a belief in natural second language acquisition; a belief that translation promotes false equivalent". The fact that is often overlooked is that Grammar-Translation method cannot be practiced without using translation, on the other hand, translation can be used without practicing the Grammar-Translation method.

Furthermore, Translation in modern teaching methodologies can be made a truly integrative activity, practicing all four skills, and encouraging students to manipulate the target language together through drafting, editing and reviewing. It encourages learners to think about meaning and form concurrently; it develops qualities such as: accuracy, clarity and flexibility. Translation is regarded a real-life skill; it is one of the things that many

students actually need to do in the real world beyond the classroom, as it deals with authentic material. The practice of translation in the modern classroom is a valuable resource, and it has remained a significant component as a useful pedagogic device in foreign language teaching (Widdowson, 1978).

Nevertheless, there are now signs of revival and recognition that translation in addition to being a skill in itself is an aid to language learning. It can be used to stimulate discussion and awaken the students' awareness of the inevitable interaction between languages in the process of learning and teaching a foreign language. However, the implication of translation as a teaching method should not be abandoned (Bonyadi, 2006). On the contrary, the use of guided translation in the ELT classroom is a resource that merely needs fine-tuning and expanding to become the trend of the future. The goal of using translation as a teaching aid in ELT classroom is not to produce a perfect translation but to learn from the activity.

In this respect, Petrocchi, (2009) maintains that translation activities can be employed in the classroom for the consolidation and reinforcement of new language patterns and constructions such as: to compare present perfect and past perfect with simple past, passive construction and conditional sentences. Translation from the native to the target language would most likely improve the writing skills as it is a sort of re-writing which promote and facilitate the language learning. It is ultimately enhance proficiency if it is well prepared and integrated with reading skill. Alatis (1968) states that translation is beneficial exercise in contrastive linguistics as the students are constantly faced with both similarities and difficulties between their native language and the target language. However, it should not be forgotten that students involve in translation activities should at least have secured an intermediate level in the TL. Taylor (cited in littlewood, (1984) finds that interference errors would be more frequent with beginners than intermediate learners. The reason, he argues, is probably due to the fact that the beginner has less previous target language knowledge to make overgeneralization and hypotheses about rules, and he might therefore turn to his first language knowledge.

3. Interlanguage Hypothesis

The term interlanguage was first introduced by Selinker (1974) to suggest the intermediate stages that lie between the native and the target language observable in the learners' language. Richards (1974) presented long lists of actual errors made by language learners and could not be ascribed to their native language. Selinker (1974) argues that interlanguage refers to interim grammar that is a single system consisting of rules that have been developed through different cognitive strategies, such as transfer from mother tongue,

overgeneralization and simplification of target language rules. Corder (1978) proposes the term idiosyncratic dialect referring to the learner's language which is systematic and has its own rules, but it is unstable. Nesmer (1971: 55) states that:

> an Approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. . . Learner speech should be studied not only by reference to the source language and the target language but in its own term as well.

Linguists such as: Corder (1978), Nesmer (1971), Selinker (1974) although they use different terms, all agree that interlanguage is a separate linguistic system, of which the learner is the sole speaker, resulting from the learners' attempted production of the target language norm. This system is thought to be incomplete and in a state of flux. Explaining how interlanguage is applied by the learner, Azevedo (1980: 215) states that:

> an interlanguage is an imperfect, incomplete linguistic system as well as a set of working hypotheses about the target language. As learning proceeds, some hypotheses are found adequate and retained, others are expanded into more general ones, and still others are dropped as inappropriate.

According to this view, language learning assumes that there is an interaction of the grammatical systems: that of the target language and that of the interlanguage. The more these two systems correspond with each other the more the learner becomes acquainted with the target language system. Therefore, the language learner will steadily grow towards his mastery of the target language as his interlanguage grammar is sufficiently developed to enable the learner to communicate adequately.

4. Translation as a Testing Device

Translation can be utilized as a proficiency test for intermediate higher level, and as a testing technique, it sheds light on the interlanguage system. Students can be constrained to produce their interlanguage if they are confronted with grammatical structures to be rendered to the target language. Corder (1978: 65) argues that:

> in order to identify the presence and nature of an error an interpretation of the learner's utterance is necessary, but it is not always easy to know what the learner was trying to say . . .

> Therefore, techniques of control elicitation, i.e. tests which force the learner to reveal some specific aspects of his interlanguage, are necessary. These controlled elicitation techniques are of various sorts multiple choice, translation . . .

In free composition, learners usually try to avoid difficult constructions in the target language. This cannot be done in the case of translation where students are faced with a text to be rendered into the TL, and therefore they forced to their competence. If students fail to use certain grammatical structures correctly in translation, they would not be able to use them in conversation either (Alatis, 1968). Free composition technique is also regarded as an error avoiding activity, whereas the translation of a carefully selected text from the student's native language into the target language can be an excellent proficiency test as far as lexical choice and syntactic structures are concerned. In other word, by using translation, the learner cannot avoid structures that lie beyond what he actually possesses, and therefore he is forced to show what he knows about the target language system. Lado (1965, 176) states that: "translation from the native language of the student can be used effectively to test problem structures". John and Oller (1992) add that it is relatively easier to set up a translation test; the findings of such test would yield useful data for iterlanguage analysis.

Furthermore, it has been always regarded that the interpretation of what the learner intended to say and then reconstructing his sentence into a well-formed one in the target language are the weakest points of error analysis approach. Corder (1981, 22) postulates that:

> if, however, the mother tongue is known we may be able, by a process of literal translation, to arrive at a means of interpreting the sentence plausibly . . . by translating the mother tongue sentence back into a well-formed sentence of the target language, we have available a reconstructed sentence which once again we can compare with the original overtly idiosyncratic sentence of the learner.

By applying the translation testing technique, we know what the learner wanted to say and therefore we may be able to overcome such shortcomings.

Moreover, translation can be used to assess reading comprehension Richards and Rodgers (2001) pinpoint that translation can be used as a technique to assess and evaluate accurately students' comprehension in reading classes. At the end of the reading lesson, comprehension can be tested by

asking students to translate part of the reading text into their native language to ensure if they have fully comprehended the meaning; it helps students develop their reading comprehension abilities.

4.1 Interlingual Interference

This is known as language transfer or mother tongue interference. Selinker (1974) introduced the term interlingual error, in which the errors made by language learners are accounted for by interference from their mother tongue. Schachter (cited in Zobl, 1980; 473) argues that:

> the learner apparently constructs hypotheses about the target language based on knowledge he already has about his own language. If the constructions are similar in the learner's mind, he will transfer his native language strategy to the target language.

Richards (1974; 182) also states that mother tongue interference plays a major role in second language learning: "interference from the mother tongue is clearly a major source of difficulty in second language learning". However, Dulay, et al (1982) asserted that SL errors in TL accounted for a mere 5% of errors produced overall; they claimed that the influence of SL on TL was almost irrelevant. Lakkis and Malak (cited in AbiSamra, 2003) examined the influence of Arabic on English by Arab students in order to help teachers identify problematic areas for Arab students and help them understand where transfer should be encouraged or avoided. They concluded that an English instructor, whose native language is Arabic, can use Arabic to explain new structures.

4.2. Intralingual Interference

Errors attributed to this source do not usually reflect features of the mother tongue, but they probably result from the learning process itself. The term intralingual errors was introduced by Richards (1971, 174), who states that:

> intralingual errors are those which reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty generalization, incomplete application of rules, and failure to learn conditions under which rules apply. Developmental errors illustrate the learner attempting to build up hypotheses about the English language from his limited experience of it in the classroom or textbook.

Overgeneralization errors are those which reflect the extension of target rules to cover areas where they do not apply. Since their knowledge of the

target language is very limited, learners tend to stretch out the little they know to include areas that they have not mastered yet. In order to reduce their linguistic burden, students may attempt to simplify the target language system, and therefore they produce errors by false analogy (Corder, 1981).

Some linguists such as Duskova (1969) and Richards (1974) suggest that the strategy of overgeneralization is associated with reduction. The omission of certain features in the interests of simplification may account for the deletion of the third person singular marker "-s". False analogy and failure to observe restrictions on rules application may be responsible for verb-construction errors, misuse of prepositions and articles as well as omission and addition of object pronouns.

Errors under incomplete application of rules category are usually related to sentence structure such as misordering, omission of sentence components, and total avoidance. These kinds of errors indicate that the learners have either internalized part of the rule or failed to learn the conditions for rule application. Therefore, due to inadequate knowledge, they produced distorted sentences which were either fragments or totally garbled.

Errors under the source of false hypotheses usually reflect the strategies by which the learner acquires the language. Errors of this sort are often called developmental errors. Richards (1974) explains that these errors derive from faulty comprehension of distinctions in the target language. They might emerge from poor gradation of teaching particular items such as tenses; this kind is termed by Selinker (1974) as transfer of training. Errors under the heading voice reflected either incomplete application of rules which indicate that the learners have not internalized the passive voice and they use the active voice instead or false hypotheses by which they employ the passive constructions when active ones are needed. Errors in tenses are probably due to false hypotheses (Richards, 1974). These errors are also called developmental (zobl, 1980) because they are similar to those produced by children who are acquiring English as their mother tongue.

However, there are errors which cannot be easily attributed to their sources. Duskova (1969) reports that as many as one quarter of the errors in her investigation was of this sort. In this respect she (ibid, 16) states that:

> We are of the opinion that an error analysis should be based primarily on recurrent, systematic errors that are made by a number of learners and that can be readily traced to their sources, no matter whether they reflect defects in knowledge or whether they result from inadequate habit formation.

Several researchers, however; have assumed that an error made by a group of learners from different linguistic backgrounds is probably due to intralingual rather than interlingual interference, which would reflect the inherent complexity of English itself. In this respect errors such as: the omission of verb "to be", confusion of perfect tense, and misuse of articles cannot attribute to Arabic due to the fact that such errors are found in compositions written by Chinese, Japanese, Arab, and Spanish learners (Schachter and Celce-Murcia 1977, Schachter 1974, and Richards 1974). We may therfore conclude that language learners of various linguistic backgrounds do commit similar errors for different reasons.

5. Procedures

In this study, two approaches of analysis, namely Error Analysis and Contrastive Analysis, are utilized to identify, classify and explain the students' errors and mistakes. They are used as complementary rather than mutually exclusive. Translation is related to contrastive linguistics; it is regarded as a contrastive linguistic process between the languages concerned. Moreover, translation as a testing device is probably a suitable method in error analysis for it overcomes the weakest points in error analysis approach which are concerned with the very significant steps of interpretation and reconstruction of the learner sentence (Corder, 1981). In the case of translation test, the learners are confronted with a text to be translated into the target language and the interpretation of the learners' sentences would be based on the original text; consequently, it overcomes the shortcomings of the error analysis technique.

EA is a basic step in describing the production of foreign language learners and providing the ground for an evaluation of their language competence. For this reason, it involves a series of operations: identification, classification, explanation. (ibid)

(i) Identification of errors means to identify or detect the learner's error by comparing what he actually wrote with what he ought to have written to express what he intended to express.

(ii) Classification of learners' errors means that all detected errors are systematically classified into categories such as: tense, number, mood, case, gender and so on.

(iii) Explanation of learners' errors is that the errors are explained in grammatical terms, and then they are examined in order to find their causes. (ibid)

Having recognized the errors by comparing the original sentences with the model translation, the errors are therefore classified according to their various types and then attributed to their causes.

Corder (1981), who has contributed to develop the EA approach, claims that errors made by learners can be significant in three ways: firstly they tell the teacher how much the learner has learned and how much he is still to learn; secondly they give the researcher evidence of what strategies and procedures has the learner employed, and finally they are a device used by the learner to test his hypotheses concerning the language he is learning.

According to Corder (1981), EA approach is of twofold: one is theoretical and the other one is practical. The theoretical one serves as a means by which we can describe the learner's knowledge of the TL at a particular time in the learning process in order to apply appropriate teaching methodology and construct suitable materials. The practical object helps the learner to learn more sufficiently by revealing his interlanguage for pedagogical purpose. Corder (ibid) also points out that our accomplishment should be concentrated on techniques and procedures that deal with errors after they have occurred..

However, it seems useful to make use of Contrastive Analysis approach as complementary to Error Analysis since the primary aim of both approaches is to reveal and explain learners' difficulties. Littlewood (1984: 21) states that:

> after we have observed what errors learners actually made, contrastive analysis can help to explain some of these errors, namely, those which are due to transfer. In this capacity, contrastive analysis becomes part of the wider undertaking of error analysis.

It is essential here to make a distinction between mistakes and errors. Corder (1981) reveals a criterion to do that. The first can be self-corrected but the second cannot. Errors are systematic, competence errors, i.e. they are likely to occur repeatedly and cannot be recognized by the learner. Mistakes, on the other hand, are performance errors, i.e. the temporary forgetting of a point been previously understood. Therefore, EA may be carried out in order to give the possible relevant help not only to the students but also to the teacher and obtain information on common difficulties in the learning process as an aid to plan teaching programmes.

6. Data Analysis and Discussion

This section discusses the syntactic errors made by the subjects of this study. The overall number of syntactic errors in the sixty papers was found to be (1636). These errors were classified and the nature of each error then analyzed. Hierarchal typologies of syntactic errors were established to indicate which error types were more predominant than others. These hierarchies run

from the most frequent errors to the least frequent ones.

To examine the effect of native language interference, Sixty (60) fourth-year translation students in the department of English in the faculty of Arts at the University of Garyounis were chosen to be the population of this study. They were given an Arabic expository text, which consisted of 16 sentences, to be translated into English. By using translation as a testing technique, the subjects were confined to produce their Interlanguage system and show their real competence in the TL. An error analysis approach was used to identify, classify, analyze, and explain the possible causes of the committed errors. Among the most prominent defenders of translation tests are: Lado (1965) and Corder (1981), who claim that translation from the native language of the learners can be used effectively and adequately to measure structure difficulties in the TL.

The following table shows the distribution of errors in each category. The errors are hierarchically arranged.

No	Types of error	Total number	Percentage
1	tense	280	17.1%
2	Articles	234	14.3%
3	Omission of essential components.	160	9.8%
4	Total avoidance	142	8.7%
5	Garbled sentences	128	7.8%
6	Verb construction	123	7.5%
7	Word order	120	7.3%
8	Concord	95	5.8%
9	Prepositions	93	5.7%
10	Adjectives	63	3.9%
11	Fragments	56	3.4%
12	Pronouns	52	3.2%
13	Voice	48	2.9%
14	Miscellaneous	42	2.6%
total		1636	100%

References

Alatis, J. E. ed. (1968). Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. *Monograph Series on Language and linguistics, No. 21*. Washington: Georgetown University Press.

Al-Jarrah, M. A. (2001). "the Transfer of Arabic Rhetorical Patterns into English" Mu'tah Lil-Buhuth Wad-Dirasat vol. 16, no5. Jordan.

Azevedo, M. (1980). "The Interlanguge of Advanced Learners: An Error Analysis of Graduate Students

Spanish" *IRAL, vol. XVIII/3, August, pp217-227.*
Aziz, Y. Y. (1998). *Topics in Translation: with Special Reference to English and Arabic.*Benghazi, Garyounis University publication.
Corder, S. Pit. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmonds, Penguin.
Corder, S. Pit. (1978)."*Error Analysis Interlanguage and Second Language Acquisition*" Cambridge: Cambridge University Press.
Corder, S. Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
Dulay, H. C. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
Duskova, Libuse (1969). "on Sources of Errors in Foreign Language Learning, *IRAL , vol. 7, pp. 11-36.*
Johanson, K. and Johanson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell publishers.
John, w. and Oller, Jnr (1992). *Language Test at School*. London Longman.
Lado, R. (1965). *Language Testing*. London: Longman.
Larson, M. (1984). *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. University Press of American.
Litlewood, W. T. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language-Acquisition Research and its Application for the classroom*. Cambridge University Press.
Nesmer, W. (1971). "Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL, 9, 15-25.*
Nida, E. A and Taber, C. R. (1969). *The Theory and Pracice of Translation.* Leiden: E. J. Brill.
Richards, J. C. (1971). Error Analysis and Second Language strategies*. Language Science.*
Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*. London: Longman.
Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Richards, J. C. and Rodgers (1986). *Approaches and Method in Language Teaching: Description and Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
Richards, J. C. and Sampson, G. P. (1974) The Study of the Learner Language. In J. C. Richards (ed) *Error Analysis*. London: Longman.
Schachter, J. (1974). An Error Analysis in Language Learning, vol.24, no.2. pp 205-214.
Schachter, J. and Celce-Murica M. (1977). *Some Reservations Concerning Error Analysis* TESOL, vol. 11. no4. pp 441-51.
Selinker, L. (1974). *Interlanguage* in Jack Richards (ed) Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition. London: Longman.
Widdowson H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
Zobl, H. (1980). "Developmental and Transfer Errors: Their Common Bases and (possibly) Differential Effects on Subsequent Learning" *TESOL vol. xiv, pp 469-79.*

Electronic resources

AbiSamra, Nada (2003) An Analysis of errors in Arabic Speakers' English Writing. American University of Beirut. http://nadabs.tripod.com/teamhtml
Bonyadi, Alireza (2006) Translation: Back from Siberia Islamic Azad University, Urmia, Iran http://www.translation-services-usa.com/articles/
Stoddart, Jonathan (2002) Teaching through translation. D:\translation and teaching\trans2\the journal - teaching through translation - jonathan stoddart - The British Council Portugal.mht
Petrocchi, Valeria (2009) Translation as an Aid in Teaching English as a Second Language. http://accurapid.com/journal

Appendix I

This text was extracted from an Arabic newspaper.

(1) إن المتتبع لتاريخ العلاقات العربية الأمريكية يجدها قد مرت في فترات قد أصبحت فيها شديدة الصلة وفترات أخـــرى ســـادها التصلب و الجمود. (2) اولآ في الماضي كانت هذه العلاقات متصلبة، (3) وذلك لأسباب متعددة منها اولآ عدم وحدة اللغة وبســـبب البعد الجغرافي للولايات المتحدة الأمريكية عن الوطن العربي. (4) لكن ما أن تقدمت وسائل المواصلات و تقاربت البلدان مـــع بعضـــها البعض كان لابد لهذه العلاقات أن تزدهر و تنمو. (5) و كان للمصالح الاقتصادية دورا هاما تجاه تقوية هذه العلاقات. (6) فمن ناحية العرب كان البترول هو محور التعاون و التلاقي بين العرب و الأمريكان، (7) و كانت الخبرة الأمريكية و المشروعات البناءة و الطموحة التي كان العرب يريدون إقامتها في البلاد العربية هي الدافع وراء تقوية العلاقات العربية الأمريكية. (8) ولقد شهدت هذه الفترة مرحلـــة من الانقطاع، (9) و كان ذلك بسبب ظروف الحروب المختلفة. (10) ففي عام 1967 قطعت مصر علاقاتها الدبلوماســـية بالولايـــات المتحدة الأمريكية، (11) و تم استدعاء السفير المصري في واشنطن نتيجة لمساعدة الولايات المتحدة الظاهرة و الملحوظة لعدوان إســـرائيل على الأراضي العربية المختلفة، (12) و كانت هذه العلاقات لم تشهد فترة من التحسن بعد ثورة 1952 حيث أراد قادة البلاد إنشـــاء و بناء السد العالي،(13) وكان لابد من التمويل الضخم لهذا المشروع. (14) و لهذا لجأت مصر إلى البنك الدولي الذي رفض بنـــاء علـــى توجيه من الولايات المتحدة الأمريكية. (15) فقد امتنع البنك الدولي عن إمداد مصر بالمال اللازم، (16) فكان نتيجة ذلك أن تم قطـــع العلاقات الدبلوماسية بين البلدين.

The model translation

(1) Indeed the observer of the history of the Arab-American relations finds that they passed periods in which they become highly connected and other periods in which hardness and stagnation prevail. (2) First in the past these relations were hard (3) and this is for various reasons among which is the lack of the language unity and because of geographical remoteness of the Unite States of America from the Arab World. (4) And yet as soon as the means of transportation developed and the countries came closer to one another, these relations had to flourish and develop. (5) The economic interests had an important and vital role towards reinforcing these relations, (6) for the Arabs, oil was the axis of co-operations and meeting between the Arabs and the Americans. (7) And the American experience and the constructive and ambitious projects which the Arab wanted to establish in the Arab countries were the incentive behind reinforcing the Arab-American relations. (8) These periods have seen a stage of break off (9) and this was because of the conditions of different wars, (10) in the year 1967, Egypt severed her diplomatic relations with the United States of America. (11) The Egyptian ambassador to Washington [D.C] was officially summoned as a result of the apparent and noticeable American help for the Israel's attack on the various Arab lands. (12) However, these relations did not witness a period of improvement after the 1952 revolution since after the revolution the country's leaders wanted to establish the High Dam. (13) It was necessary to have huge financing for this project (14) and therefore Egypt resorted to the International Bank which refused because of the influence of the USA. (15) Consequently, the International Bank denied providing Egypt with necessary money, (16) so the result was that the political relations between the two countries were severed.

Appendix II

The following are examples of various errors and their possible causes:

The original sentence	Identification of error	Classification of error	Explanation of error
وكان ذلك بسبب ظروف الحروب المختلفة	This because of different wars	Omission of verb to be	Due to Arabic interference Interlingual error
فكان نتيجة ذلك أن تم قطع العلاقات الدبلوماسية بين البلدين.	It was result to cut diplomatic relations between the two countries	Misordering	Arabic-like pattern Interlingual error
وكانت الخبرة الأمريكية والمشروعات البناءة والطموحة التي كان العرب يريدون إقامتها في البلاد العربية هي الدافع وراء تقوية العلاقات العربية الأمريكية	the effective projects which the Arabs were want to establish in the Arab countries	Verb construction	Overgeneralization Intralingual error
فكان نتيجة ذلك أن تم قطع العلاقات الدبلوماسية بين البلدين.	Thus the result was the diplomatic relations between the two countries had cut off	Voice Active voice instead of passive construction	Incomplete application of rules. Intralingual error
وكان لابد من التمويل الضخم لهذا المشروع	And was must financing this plan.	-Verb construction -Omission of subject -Word ordering	-False hypothese - Incomplete application of rules."intralingual error" - Arabic-like pattern Interlingual

			error
فقد امتنع البنك الدولي عن إمداد مصر بالمال اللازم	International Bank refuse to provide Egypt by the necessary money	-omission of definite. Article -tense -wrong preposition	-Overgeneralization -Overgeneralization - Incomplete application of rules. ."intralingual error"
وكانت الخبرة الأمريكية والمشروعات البناءة والطموحة التي كان العرب يريدون أقامتها في البلاد العربية هي الدافع وراء تقوية العلاقات العربية الأمريكية	And was the experience American and project positive and ambitious which was the Arab want to establish in the Arab countries . . .	Word ordering	Arabic-like pattern Interlingual error It could be due to Incomplete application of rules. "intralingual error"

La Collocation" Etude sémantique sur les couleurs

M. Mahmoud Faraj Rohait
Département de français
Faculté des lettres
université de Garyounès

1-Introduction :

Les couleurs foisonnent dans l'univers au sein duquel nous vivons . Selon Sophie Bolo , dans Science et vie junior , dossier hors série , janvier 1996 , le français compte seulement onze dénominations pour les couleur de base : bleu , rouge , orange , jaune , vert , violet , noir , blanc , gris , marron et rose . la langue a ajouté les autres qualificatif (clair , foncé , vif) des comparaisons (bleu de cendre , noir d'encre) l'apposition d'autres noms de couleur (gris –vert , gris – mauve) et puis elle a inventé , emprunté à la nature au règne minéral ou végétal , au monde des animaux et des météores , aux mers et aux prairies . mais notre objectif n'est pas de les nommer ou encore les décrire car le nombre de mots qui servent à les désigner , à les répertorier , à exprimer leurs nuances tendent vers l'infini . dans ces colocations nous en trouvons certaines dont l'adjectif de couleur ne représente pas réellement l'état physique de la situation comme dans l'exemple (voix blanche) où l'adjectif (blanc) ne désigne aucunement la couleur de la voix . par contre d'autres font vraiment référence à l'objet comme(se fâcher tout rouge où nous pouvons imaginer que celui qui se fâche a certainement un visage rouge par sang qui lui est monté .d'autres enfin ont reçu un calquage de sens comme dans l'exemple (une nuit bleue) terme repris par les médias français au lendemain des attentats terroriste en Corse . Bleu ici est désigné pour exprimer la lueur qu'a fait l'explosion des bombes .et depuis pour désigner la peur , la terreur , cette location est utilisé .

Nous travaillons surtout sur le lien pouvant exister entre les couleurs et la langue . et dans cette catégorie nous nous sommes intéressés aux adjectifs de couleurs en collocation dans les expressions figées . pour cela nous nous sommes contentés de travailler uniquement sur quatre adjectifs de couleurs . ce sont **le blanc , le bleu , le noir et le rouge** car se sont les principales couleurs qui forment des colocations . nous tenterons également de classer les collocations des adjectifs de couleur par thème et voir s'il existe la motivation en d'autres langues , telle que la langue arabe notamment .

2-Définitions:

2-Les couleurs :

BLANC: Michel Pastoureau , dans le dictionnaire des couleurs des notre temps , l'appelle(le degré zéro de la couleur) cependant le blanc , étant produit par le mélange de toutes les couleurs du spectre solaire plutôt qu'une absence de couleur , c'est la somme de toutes les autres . la place du blanc dans notre vision de la vie nous interdit de la négliger dans répertoire des couleur . absence de couleur , le blanc est forcément aussi absence de taches , donc couleur d'innocence , de pureté . l'absence de couleur correspond à l'absence d'opinion , le banc est l'absence de la neutralité . il s'oppose au rouge du sang

et de la guerre . le blanc représente aussi la propreté l'hygiène l'absence peut impliquer vide ,néant d'où l'idée de nullité parfois associée au blanc (mariage blanc) .

BLEU : le bleu est une des couleurs primaires . couleur subtile , difficile à définir , dont les sondages d'opinion prouvent qu'elle figure dans de nombreux pays comme la couleur la plus appréciée. Des savants ont cherché à expliquer pourquoi le ciel est bleu , d'autres pourquoi la mer est bleue , mais aucune théorie scientifique ne peut rendre compte de l'émotion que provoque en nous la vision du bleu .

Le bleu , couleur du ciel , est par le même fait synonyme de pureté , d'immatérialité .Goethe y voit , de par cette impression de pureté , un symbole de prise de distance , d'inaccessibilité . c'est d'ailleurs la couleur de Vierge Marie , représentée par les peintres avec un manteau bleu .

NOIR: pour la langue courante , le noir est la couleur la plus sombre que notre œil peut percevoir . mais du fait qu'on appelle(noir) un objet qui ne reflète aucune des couleurs du spectre , on dira en physique que le noir n'est pas plus une couleur que le blanc . Vincent Van Gogh dira : (le noir absolu n'existe pas) et Clemenceau déclare : (le noir n'est pas une couleur) parmi les sens symboliques du noir , retenons l'élégance dont témoignent les habits et les smokings , mais aussi l'austérité , le malheur et la mort , le secret , l'interdit absolu , l'autorité .

ROUGE : couleur qui frappe à la fois notre vue et notre sensibilité . c'est la couleur du fer et du sang . il est présent partout : il donne leur éclat et leur vivacité aux fleurs son rayonnement au soleil couchant , il traduit nos émotions par la couleur de notre peu ; il est apprécié en décoration , dans l'habillement et sur les carrosseries des voitures . rien d'étonnant donc si près de 600 livres comptent mot (rouge) dans leur titre .

Le rouge joue tellement bien sur les sens comme l'imagination que , dans certaines langues , le Russe par exemple , (rouge) est synonyme de (beau) .

Le rouge étant la couleur du feu , il est par – là même signe de force et de lumière ; il représente donc tout naturellement l'élan vital , la puissance de la vie et par conséquent le pouvoir , les honneurs . cependant , on peu se brûler au feu , sa couleur devenant par la même couleur de danger , d'interdit , de mal. Pour beaucoup de religion , il est la couleur du diable , qui souvent représenté vêtu de rouge et toujours entouré de flammes de l'enfer.

2-2.Collocation :

Selon la bibliographie consultée , trois définitions ont été retenues pour expliquer le terme collocation .

a)Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage

(1999) Larousse –Bordas :

On appelle collocation l'association habituelle d'un morphème lexicale avec d'autres au sein de l'énoncé , abstraction faite des relations grammaticales

existant entre ces morphèmes : ainsi les mots construction et construire , bien qu'appartenant à deux catégories grammaticales différentes , on les même collocations , c'est-à-dire qu'ils se rencontrent avec les mêmes mots . de même pain est en collocation avec frais , sec , blanc etc . les mots sont cooccuuents .

b)Le grand Robert : en science de la linguistique , position d'un élément par rapport à d'autres ; proximité dans une chaîne .

c)Igor Mel'cuk : les collocations sont une sous – classe de ce qu'on appelle expressions figées.

Une expression figée (ou phrasème) correspond à un signe linguistique , c'est-à-dire possède un signifié , un signifiant et une syntaxe .

Pour définir la collocation , comparons – la aux autres phrasème:

Le phrasème complet (ou locution figée)

Le sens d'un phrasème complet **Ab** est un sens **C** donné par la combinaison de **A** et de **B**, mais qui ne contient ni le sens de **A** , ni celui de **B** .

Ex : vendre la mèche

Faire marcher (quelqu'un)

Le quasi – phrasème (ou locution quasi figée)

Le sens de **AB** comprend le sens de **A** et celui de **B**, mais l'addition des deux donne un sens **C** imprédictible (imprévisible).

Ex : donner le sein

Point virgule

Le pragmatème :

Le sens de **C** est celui de **A** et celui de **B** , mais **C** ne peut être remplacé par une unité équivalente .

Ex : bonne nuit

Défense de stationner

3-Aspect Thématique

3-1.Thème de tristesse

Français	**Arabe**
Un humour noir Voir tout noir Broyer / faire du noir S'enfoncer dans la noir Etre d'humeur noir	Humour noir Voir tout en noir

3-2.Thème de la colère

Français	**arabe**
Une colère noir Une colère blanche Une colère bleue Se fâcher tout rouge Tirer à boulets rouges Voir rouge	Une colère rouge

3-3.Thème de la peur

Français	**Arabe**
Une peur blanche Une peur bleue Il est vert de peur	Une peur rouge

3-4.Thème de l'espoir

Français	**Arabe**
Voir la vie en blanc	Voir la vie en blanc

3-5.Thème du désespoir :

Français	**Arabe**
Avoir des idées noires peindre une situation en noir Noircir une situation	Avoir des idées noires

3-6.Thème de la nullité (vierge) :

Français	**Arabe**
Une voix blanche Un mariage blanc Une magie blanche	

4-Autres expressions avec les même adjectifs et le même sens en français et en arabe.

Avoir le sang bleu
Tirer à blanc
Un rire jaune
Liste noire
Marché noir
Caisse noir
Donner le feu vert
Une arme blanche
Un rire jaune .

4-1.Expressions de même sens mais avec des adjectifs différents

Français	**Arabe**
Nuit blanche : nuit sans sommeil	Nuit noir : nuit sans sommeil Nuit rouge : nuit sans sommeil causée par les effets d'une nuit dansante , ou une d'amour
Donner carte blanche : donner toute la latitude à quelqu'un	Donner carte verte : donner toute la latitude à quelqu'un
Un bleu : une jeune recrue	Un vert une jeune recrue

4-2.Expressions français et arabe avec les mêmes adjectifs de couleurs mais de sens différents

Français	**Arabe**
Or blanc : richesse représentée par la neige	Or blanc : richesse représentée par le coton

5-Conclusion :

Cela dit , le travail que nous avons tenté de faire est de montrer quelles sont les motivations sémantiques ou thématique qui justifient les collocations des adjectifs de couleurs . avons –nous réussis ? nous ne pouvons le savoir sans votre jugement , néanmoins nous vous rappelons le vieil adage qui dit **(des goûts et des couleurs , il ne faut pas discuter)**

Bibliographie :

Annie MA LLARD , dictionnaire des mots et expressions de couleur ,

Desfour – CNRS , le ROUGE LE BlEU.

Colette GUILLEMAR , DICO DES MOTS DE LA COULLEUR , SEUI.

Jean CHEVALIER , Alain GHERBRANT , DICTIONNAIRE DES

SYMPLOES , Robert LA FONT .